INSTITUTUL DE ŞTIINŢE ALE EDUCAŢIEI
AL MINISTERULUI EDUCAŢIEI, CULTURII ŞI CERCETĂRII

Nr. **4** (64)
2019

Univers Pedagogic

ISSN 1811-5470

Revistă Ştiinţifică de Pedagogie şi Psihologie, Categoria C
Apare din anul 2003, trimestrial



ECHIPA REDACŢIONALĂ:
Nicolae Bucun – redactor-şef
Angelina Olaru – redactor superior
Elvira Ţâganaş-Pântea – corectoare
Iurie Babii – machetator

INDICE DE ABONARE:
Poşta Moldovei – PM 31742

ADRESA REDACŢIEI:
Chişinău, str. Doina, 104, MD 2059,
Institutul de Ştiinţe ale Educaţiei
Centrul Editorial „Univers Pedagogic"
Telefon de contact: 022 400 717
http://up.ise.md
e-mail: universpedagogic.revista@gmail.com

Cuprins

ȘTIINȚELE PEDAGOGICE: INOVAȚIE ȘI MODERNIZARE

TENDINȚE ȘI PROBLEME ÎN CERCETAREA PEDAGOGICĂ DIN REPUBLICA MOLDOVA

DOI: 10.5281/zenodo.3567589
CZU: 37.0(478):001.891

Doctor habilitat, profesor universitar ***Victor ȚVIRCUN***
Institutul Diplomatic

TRENDS IN PEDAGOGICAL RESEARCHES FROM REPUBLIC OF MOLDOVA

Summary. *This release presents an analysis of the trends and problems that exist in the pedagogical research in the Republic of Moldova. At the same time, subjects and topics that need to be addressed and researched by the Moldovan pedagogical scientific community are highlighted.*

Keywords: *Pedagogical research, tendencies and problems in pedagogy, pedagogy in the Republic of Moldova.*

Rezumat: *Textul reprezintă o analiză a tendinţelor și problemelor care există în cercetarea pedagogică din Republica Moldova. Sunt evidenţiate subiecte și teme care trebuie să fie abordate și studiate de comunitatea științifică pedagogică moldovenească. Oferim o serie de recomandări de viitor în vederea îmbunătățirii situației din învățământ. Dezbatem aici cele mai evidente modalităţi de soluţionare a problemelor de primă importanţă din sistem.*

Cuvinte-cheie: *Cercetare pedagogică, tendințe și probleme în pedagogie, pedagogia în Republica Moldova.*

Pe parcursul ultimilor ani, tema tendințelor și problemelor în cercetarea pedagogică din Republica Moldova devine tot mai actuală. Alături de studii științifice aparte, publicate în reviste de profil au apărut și lucrări monografice colective. Printre numele de referință care abordează activ problematica ***politicilor educaționale*** putem numi următorii cercetători – Vladimir Guțu, Vasile Cojocaru, Dumitru Patrașcu, Nicolae Bucun, Tatiana Callo, Lilia Pogolșa, Larisa Cuznețov, Viorica Andrițchi, Nelu Vicol și alții. Totodată, analiza situației existente în știința pedagogică permite să constatăm faptul că la capitolul ***lucrărilor de sinteză și de generalizare*** a proceselor, tendințelor și problemelor existente în știința pedagogică din Republica Moldova există unele restanțe.

Textul nostru nu pretinde să cuprindă tot spectrul de probleme valorificate, ci putem trasa cele mai evidente modalități din perspectiva soluționării lor. După cum se știe, evoluția pedagogiei dintotdeauna a fost și rămâne condiționată de cercetare, reprezentând un factor determinant al inovațiilor, al ameliorărilor ce survin în educație, în ansamblu. În acest context, finalitatea cercetărilor pedagogice constă în descoperirea modalităților de perfecționare a acțiunii educaționale astfel încât să-i sporească eficiența specifică în raport cu standardele stabilite.

În prezent, problema învățământului tinde să devina o direcție prioritară pentru societatea moldovenească, deoarece anume ea constituie procesul ce asigură atât formarea și dezvoltarea personalității, cât și pregătirea specialiștilor de înaltă calificare, deci un proces strict necesar pentru economia națională. De aceea, cercetarea pedagogică are ca obiect studiul fenomenului educațional, organizat și desfășurat pentru a forma și modela personalitatea umană, aptă de a se acomoda la schimbările rapide în lume.

Complexele cercetări în domeniul pedagogiei din Republica Moldova vizează atât explicarea științifică, conceptualizarea și înțelegerea activității educative, cât și ameliorarea acesteia prin introducerea schimbărilor de fond în problemele

fundamentale educaționale, schimbări de mentalitate și atitudini, modificări substanțiale în proiectarea ***politicii educaționale***.

În lumina celor menționate, putem trasa cele mai evidente ***tendințe, direcții, dar și probleme de cercetare*** științifică în domeniul pedagogiei din Republica Moldova. ***În primul rând***, tendința existentă în cadrul ***teoriei educației,*** cu repercusiuni în diferite sfere științifice: sociologia, filosofia, psihologia educației, pedagogia familiei, a grupurilor, pedagogia timpului liber, educației sociale în general. Astfel, cercetarea pedagogică poate fi considerată, astăzi, în mod generic, *o strategie de reglare* și de autoreglare permanentă a sistemului și procesului de învățământ, strategie ce contribuie substanțial la rezolvarea complexelor probleme educative sub aspecte socioeconomice.

Ținând cont de specificul obiectului de studiu și de posibilitățile de construire de teorii și paradigme, specialiștii în educație argumentează tot mai convingător statutul actual al pedagogiei științifice, afirmând tot mai mult că cercetarea pedagogică este una ***integrativă.*** În funcție de complexitatea faptului educațional studiat, cercetarea pedagogică este multi- sau interdisciplinară.

Următoarea ***tendință*** în cercetarea pedagogică se încadrează în intensificarea preocupărilor de cercetare în cadru**l *paradigmei constructiviste,*** ce constituie, de fapt, temelia activității de cercetare pe baza următoarelor caracteristici: ea este *exemplară* și destul de bună pentru a câștiga un grup stabil și mare de aderenți și este *suficientă* pentru a stimula elaborarea unor probleme interesante, nesoluționate.

Constructivismul aduce o lumină nouă în epistemologia cunoașterii prin explicațiile aduse naturii și modului cum se realizează cunoașterea realității de către individ: cum înțelege, cum corelează înțelegerea anterioară cu noile orientări, cum introduce noua înțelegere, cum corelează diferite interpretări, cum argumentează aderarea la noi idei și cum le folosește.

În cercetarea pedagogică se manifestă și ***tendința de conceptualizare*** printr-o atitudine prescriptivă a cercetătorilor, care se concretizează sub forma unei nominalizări directe: conceptualizarea evaluării competențelor comunicative ale elevilor, conceptualizarea formării profesionale a cadrelor didactice, conceptualizarea educației prospective, conceptualizarea și proiectarea disciplinei în învățământul gimnazial, conceptualizarea activităților extracurriculare etc. Această abordare funcționează ca o tendință constantă, ce constituie un fel de tipar intraeducațional și extraeducațional, fără de care, practic, discursul pedagogic nu ar putea ființa, căci lipsa conceptualizării ar influența malefic praxisul educațional.

Rezultatul conceptualizării este un răspuns cu valoare de certitudine, din care, la rândul său, se pot deduce alte adevăruri. Ceea ce caracterizează produsul conceptualizării este ***corectitudinea, exactitatea și respectul faptelor*** asupra cărora se apleacă analiza cercetătorului.

Tendință de conceptualizare este completată de o alta – ***tratarea intensivă a strategiilor și tehnologiilor,*** cum ar fi strategii didactice interactive în cadrul predării-învățări în liceu, tehnologii comunicative de predare a limbii, strategii de predare personalizată etc. Echilibrul dintre aceste două tendințe este dat de cadrul concret al predării-învățării, care, de facto, nu trebuie considerat ca un raport de rezolvare a problemei, ci ca un raport tensionat, ca direcție analitică cu dominantă proiectivă.

Cercetătorii care abordează strategii și tehnologii educaționale sunt mai deschiși spre diversitate, denotă o tendință stabilă de a se întreba *de ce* și *pentru ce* se manifestă anumite fenomene pedagogice, caută răspunsuri fundamentale și, în plus, dau dovadă de mult curaj investigațional. Anume ei sunt apți de a problematiza și a transforma realitatea într-o problemă ce trebuie rezolvată și înțeleg fenomenul pedagogic ca pe un proiect creativ.

O altă tendință se atestă ca o forță dinamică a educației, și anume aceea ***a formării și dezvoltării diverselor competențe*** ale elevilor/studenților. Sprijinită de noile orientări în pedagogie, este readusă în lumină atât *dezvoltarea,* cât și *formarea,* în calitate de exponent concret al reorientării învățământului spre pragmatism.

Drept consecință, asistăm la o expansiune sporită a tematicii investigaționale formative, care impune un model inspirat de acțiune educațională, cum ar fi următoarele direcții de analiză: formarea competenței ecologice a studenților, formarea competenței de explorare/investigare a elevilor claselor primare, formarea capacităților

creative la elevi din perspectivă experiențială etc.

Una dintre tendințele în domeniu se face observabilă o dată cu tratarea problemelor de ordin general, care încearcă să opereze o trecere la ***abordarea istorico-socială a fenomenelor pedagogice,*** în măsură să dinamizeze în termeni mai preciși problema dezvoltării științei pedagogice. Totodată, întâmpinată cu entuziasm, tematica respectivă riscă să eludeze problema mai mult constatativ, asimilând domeniul general unui model de sorginte analitic și mai puțin interpretativ.

O tendință pronunțată este aceea a atenției sporite acordate ***problemei de cercetare,*** care este un fel de „preorganizare" mintală în plan teoretic a unui proiect viitor, fiind cuprinsă în experiența cercetătorului, în faptele de observație anterioare ale acestuia. Uneori formularea problemei apare ca o surpriză, la care, aparent, cercetătorul poate că nici nu a reflectat. Tema de cercetare este un aspect „exterior" al procesului de cunoaștere științifică. Ceea ce se urmărește, de fapt, este aspectul „interior".

Formularea unei probleme de cercetare adecvate invită la reflecție, când omul de știință anticipează studiul său, proiectându-și o anumită activitate de profil. Șirul problemelor de cercetare științifică se constituie dintr-o succesiune de concept, cum sunt cele de *evaluare, comunicare, cultură, eficientizare, creativitate, competență, curriculum, învățare, predare, educație permanentă, formare continuă, educația adulților* etc.

Dintre *aspectele ce țin de probleme în cercetarea pedagogică*, putem menționa că dincolo de probleme tradiționale ce afectează pe parcursul ultimilor decenii știința pedagogică din Republica Moldova – lipsa cronică de resurse financiare, materiale și umane, scăderea prestigiului social al profesorului și cercetătorului științific, colaboratorului științific – a căror soluționare depinde exclusiv de legislativul și executivul țării, mai sunt și altele, care pot fi rezolvate de comunitatea științifică în domeniul pedagogiei.

În primul rând, aceasta se referă la necesitatea realizării unui studiu analitic și de sinteză complex cu privire la dezvoltarea pedagogiei și științei pedagogice în Republica Moldova - de la obținerea independenței până în prezent.

Au trecut 15 ani de la aderarea țării noastre la sistemul din Bologna. Unde sunt cercetările științifice care să arate succesele și neajunsurile acestui proces? Ce rezultate pozitive am obținut și care sunt restanțele și căile de lichidare a lor?

Pe parcursul a 28 de ani de independență s-au adoptat două legi ale învățământului Republicii Moldova. Spre regret, până în prezent nu există studii științifice care să arate partea pozitivă și negativă a lor, precum și impactul asupra nivelului de calitate a învățământului din țara noastră.

De asemenea, nu se fac studii de vizibilitate științifică a diferitor proiecte și programe lansate în domeniul învățământului.

Lipsesc studiile analitice complexe vis-a-vis de perspectivele dezvoltării pedagogiei naționale. Nu se face comparație și nu sunt selectate riguros cele mai eficace și reușite modele educaționale din lume, care pot fi implementate cu succes la noi în țară.

Este regretabilă și valorificarea insuficientă prin studii monografice și teze de doctor a activității renumiților savanți, cercetători – fondatori ai școlilor și direcțiilor științifice în domeniul pedagogiei din Republica Moldova.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE

1. Țvircun V., Callo T., *Tendințe moderne în cercetarea pedagogică din Republica Moldova*. În: *Academos. Revisa de știință, inovare, cultură și artă*, Chișinău, 2017, Nr.1(14).
2. *Istoria și metodologia cercetării pedagogice*. Chișinău, 2016.
3. *Interogații pedagogice*, Chișinău, 2017.
4. Guțu V., *Pedagogie*. Chișinău, 2013, Guțu Vl., Vicol M., *Tratat de pedagogie – între modernism și postmodrnism*, Iași, 2014.
5. Cojocaru V., *Competență – Performanță – Calitate: concepte și aplicații în educație*. Chișinău, 2016, Idem. *Timpul ca dimensiune a vieții și a înfăptuirilor*, Chișinău, 2018.

6. Patraşcu D., *Management educaţional preuniversitar*, Chişinău, 1997, Idem. *Tehnologii educaţionale*, Chişinău, 2005, Idem. *Fantasma mentalităţii*, Chişinău, 2011.
7. Bucun N., Paladi O., Globalizarea şi cercetarea psihopedagogică, Chişinău, 2018.
8. Callo T., *Şcoala ştiinţifică a pedagogiei transprezente*. Chişinău: 2010; Idem Pedagogia practică a atitudinilor, Chişinău, 2014, Idem. *Fundamente ale educaţiei umaniste*. În: *Educaţie umanistă în perspectivele triadei: Pedagoie-Filosofie-Teologie*, Chişinău, 2011.
9. Pogolşa L., *Teoria şi praxiologia managementului curicculumului*. Chişinău, 2013, Idem. *Semnificaţia educaţiei religioase în lumea contemporană*. În: *Dialogul civilizaţiilor*, Chişinău, 2015.
10. Cuzneţov L., *Tratat de educaţie pentru familie. Pedagogia familiei*, Chişinău, 2008, Idem. *Filosofia practică a familiei*, Chişinău, 2013.

VARIAȚII STRATEGICE ÎN FORMAREA ȘI DEZVOLTAREA CONȘTIINȚEI LINGVISTICE A ELEVILOR

DOI: 10.5281/zenodo.3567602
CZU: 37.015:81'1

Doctor în pedagogie, conferențiar cercetător
Veronica BÂLICI
Institutul de Științe ale Educației

STRATEGIC VARIATIONS IN LINGVISTIC CONSCIOUSNESS FORMATION AND DEVELOPMENT

Summary. *The national idea, which is built on people's genius, language, faith and effort, is topical and is supported by the European principles for reaching the full potential of global identities. The formation of linguistic consciousness is an essential condition for the cultured Romanian speaker's education. This approach requires becoming aware of one's own values through lucid analysis, inner dialogue, effort, moral responsibility. We recommend strategic variations of linguistic awareness formation which can be used by students themselves to gain necessary knowledge and understanding.*

Keywords: *consciousness, linguistic consciousness, identity, values, modeling, phenomenological writing, reflection, the words lesson.*

Rezumat: *Ideea națională, care se întemeiază pe geniul neamului, limbă, credință și muncă, este actuală și susținută de principiile europene privind valorificarea identităților globale. Formarea conștiinței lingvistice constituie o condiție esențială în formarea vorbitorului cult de limba română. Acest demers necesită conștientizarea propriilor valori prin analiză lucidă, dialog interior, efort, responsabilitate morală. Sugerăm variate strategii de formare a conștiinței lingvistice pe care elevii înșiși ar putea să le valorifice în acumularea de cunoștințe și de înțelesuri de care au nevoie.*

Cuvinte-cheie: *conștiință, conștiință lingvistică, identitate, valori, modelaj, scriere fenomenologică, reflecție, lecția cuvintelor.*

(Re)dobândirea demnității și identității umane nu este posibilă fără conștientizarea propriilor valori. Este nevoie de înfăptuirea unui act de luciditate, de autoanaliză profundă, dar și de îndeplinirea unui act de credință. Cercetătoarea G. Pohoață se întreabă care este atitudinea noastră față de ceea ce înseamnă conștiința, care este sistemul nostru de valori și în ce constă relația acestuia cu nivelul conștiinței actuale? Ea consideră că este un act de mare curaj să cercetezi și să scrii ce este conștiința, ca pârghie fundamentală de participare la viață, pentru că nu poți realiza acest demers fără „viața trăită pe un fond de raționalitate și luciditate, o anumită deschidere și iubire față de ceilalți, permanentul dialog interior, conectarea la o lume noumenală, a ordinii și a perfecțiunii, psihanaliză de sine și permanentul efort de autodepășire" [19, pp. 19, 31-32].

Termenul „conștiință" are originea în latinescul „*cum scientia*". Aceasta ar însemna că fiecare procedează „*cu știință*", cu înțelegere atunci când vine vorba de existență și de fapte [19, p. 33].

Conform DEX-ului *conștiința* este:

1. „cunoaștere prin intermediul senzațiilor, percepțiilor și gândirii, sub formă de reprezentări, noțiuni, judecăți, raționamente, inclusiv procese afective și voliționale, pe care ființa umană o are despre propria existență, identitate, despre propriile acte, despre viața sa interioară și despre lumea înconjurătoare cu care ea este în relație. *Singura existență reală este aceea a conștiinței*";
2. „capacitatea de a aprecia propriile calități și aptitudini";
3. „activitate intelectuală și psihică, atenție și efort de claritate, de înțelegere";

4. „sentiment al responsabilității morale față de propriile fapte, simț al binelui și al răului, al datoriei; sentiment al valorii; grijă, răspundere" [8, p. 431].

Procesul sau faptul de a deveni conștient se numește *conștiență*: „stare caracterizată printr-o sensibilitate specială, individuală, la stimuli interni sau externi, care presupune, pe lângă starea de veghe, sentimentul identității personale și autosituarea imediată la spațiu și timp" [ibid., p. 431].

Nevoia de conștiință ca "sinteză creatoare", este dictată de lipsa de raționalitate și moralitate pe care o simțim în lumea modernă" [19, p. 48]. Pe de altă parte, ***legea conștienței***, ca normativitate a învățării, trebuie înțeleasă anume "prin funcționalitatea fenomenului conștiință de sine și experiența de a fi conștient, lucid" [12, p. 21]. Se vorbește chiar și despre un anumit *coeficient de conștientizare* în conformitate cu șase dimensiuni: conștientizare fizică, emoțională, mentală (cognitivă), spirituală, social-relațională și autoconștientizare a propriului Eu [ibid.].

În științele educației *formarea-dezvoltarea conștiinței pedagogice* a personalității *educatului,* scrie S. Cristea, constituie *obiectivul pedagogic general* al fiecărui *conținut general al educației.* Această *conștiință psihosocială* reprezintă un ansamblu de cunoștințe, capacități, deprinderi, strategii, obișnuințe, atitudini, mentalități, prin care personalitatea educatului reflectă în mod *activ* o realitate pedagogică morală, intelectuală, tehnologică, estetică, psihofizică" [5, pp. 43-44].

Ca o consecință logică a ideilor lui S. Cristea se încadrează și cercetările noastre cu privire la *formarea-dezvoltarea conștiinței pedagogice lingvistice* care ar trebui să fie *obiectivul general* al educației lingvistice a elevilor, iar formarea-dezvoltarea conștiinței pedagogice *lingvistice teoretice* și *practice* trebuie să devină *obiectivul specific* al educației lingvistice. Valorificarea celor două dimensiuni - *teoretică* și *practică* - se fundamentează pe *cunoștințe*, *capacități lingvistice* susținute *motivațional* la nivelul *convingerilor* și în baza *deprinderilor/obișnuințelor lingvistice*, întreținute din punct de vedere afectiv, motivațional [ibid.]. În acest context, ***conștiința lingvistică*** trebuie înțeleasă drept condiție sine-qua-non în formarea vorbitorului cult de limba română. Pentru a avea o idee clară despre problema aceasta, e necesar să reflectăm, să cunoaștem în ce constă caracterul obiectiv al unor raporturi precum *limbaj–cultură, individ-cultură*, *limbă-conștiință* etc., care fundamentează (re)dobândirea demnității și identității naționale (subiect reflectat pe larg în alte studii ale noastre).

Ideea identității naționale este extrem de actuală. Suntem martorii unei „istorii brutale", ale unor procese de transformare expres, de lichefiere a tot, de europenizare și mondializare, care ne trezesc starea de conștiență și ne ajută să gândim mai profund. Drept urmare, opera lui Eminescu - acel „stâlp de rezistență al spiritualității naționale" (E. Simion), capătă un interes deosebit pentru prezent. Așa se explică faptul că în cadrul proiectului *Valorificarea identităților globale*, cofinanțat de Fondul Social European, a fost elaborată o foarte importantă lucrare a lui Adrian-Gelu Jicu, *Coordonate ale identității naționale în publicistica lui Mihai Eminescu, context românesc și context european* (2013).

Se afirmă că identitatea este „un concept ofertant", un concept în mișcare ce cunoaște – azi – moduri de abordare de ordinul miilor, de la clasica definiție ca dorință și voință de afirmare identitară (în sensul legitimei ajungeri la conștiința de sine, postulată de Hegel), până la reflecția imagologică prin binomul eu-celălalt" [4, p. 138].

Analizând gândirea sistemică eminesciană, Adrian-Gelu Jicu stabilește că la Eminescu predomină o identitate metafizică **–** „un construct ideologic ce trebuia să ducă la unitatea de conștiință a românilor" [ibid.]. Limba, rasa și caracterul național sunt cele mai invocate elemente identitare. Elemente pozitive sunt considerate „spațiul mioritic," „sufletul românesc", „echilibrul românesc", „spiritul de libertate". Cu părere de rău, sunt determinate și elemente negative ale identitarului românesc: pasivitatea, scepticismul, „contemplația domoală", „neprevederea", „nepăsarea" [ibid.].

Ideea românismului, plămădită din aluatul european al timpului în care a trăit și a activat Eminescu, e înălțată pe „temelia geniului neamului său, pe limbă și credință, dar și pe cultul muncii". Astăzi, există această tendință de a considera munca drept element de primă importanță, esențial, în discursul identitar [ibid., p. 139]. Prin urmare, cele două mari dimensiuni ale omului - munca și limbajul - rămân definitorii și în stabilirea ideii de identitate, patriotism, civism.

Ideea fundamentală a publicisticii eminesciene este ideea națională. Naționalismul lui Eminescu îl prezintă ca pe un „cavaler al adevărului național", dar și al adevărului istoric. Cercetătorii adeveresc că Eminescu are *vocație pentru apostolat* – „întruchipare a personalității gata să se sacrifice în numele unor idealuri nobile" [ibid., p. 140].

Sursele concepției identitare le putem afla în „spirite ale amplitudinii și ale totalității", la personalități care gândesc întregul, nu fragmentul [ibid., p. 6]. Nu vom rata nicio ocazie de a face elevilor cunoscute întruchipări exemplare și semnificative de conștiință din cultura noastră, dar și din istoria culturii universale.

Modelajul/modelarea a fost și este o formă esențială de învățare, de formare a conștiinței identitare și lingvistice, de dezvoltarea personalității elevului. *Modelajul* este indus de *model*, care nu înseamnă nicidecum imitație. Acest tip de învățare organizează clase de soluții pentru diferite probleme. Elevii, în calitate de „observatori", descoperă comportamente noi: de încredere, inedite și extrag reguli generale cu privire la modul de a gândi, de a acționa, extrag caracteristici ale răspunsurilor și formulează reguli de comportament atitudinal. Ceea ce au învățat de la modelele prestigioase, va fi pus în practică fără erori, deoarece ei devin capabili să depășească situații pe care le-au văzut sau le-au trăit deja [10, p. 765].

De la Grigore Ureche, Miron Costin, Varlaam și Dosoftei - la Eminescu, Creangă, Eliade, Iorga, Noica, Păunescu, Vieru, Matcovschi, Vatamanu, Cimpoi, Doga etc., cultura noastră are un număr mare de modele prestigioase, motivaționale, de identificare, cu efecte puternic formative, având rol de liant social, care pot să producă elevilor noștri stări de siguranță, credință, voință. Rolul acestora este de a-i ține pe copii strâns lipiți de sistemul nostru național de valori.

Nu oricine a nimerit într-un manual modern poate fi o sursă de modelaj, când vine vorba de modul de gândire, vorbire sau acțiune. E nevoie de alegerea unor modele absolut relevante din punct de vedere valoric, adecvate nevoilor educaționale ale timpului. Elevii privesc cu admirație spre acele personalități care fascinează, captivează, entuziasmează. Prima calitate a modelelor, sau a grănicerilor culturii (O. Paler) este vigoarea sau energia cu care ei apără veșmântul *ființei noastre – limba,întruchiparea organică a spiritului nostru de libertate* (Valentin Mândâcanu).

Când un popor își protejează ființa și istoria, el își apără limba și spiritul. O. Paler scrie că avem „nevoie de grăniceri care să apere, oriunde trebuie, spiritul unui popor, în aceeași măsură în care e nevoie de grăniceri ai teritoriului acelui popor. Căci cultura unei țări e tot atât de importantă ca teritoriul ei. Au existat popoare care, stingându-se în istorie, n-au dispărut în neant pentru că a rămas cultura lor" [18, p. 240].

Putem apela și la alte modele din cadrul culturii universale care predomină prin calitatea ideilor avansate, prin felul cum pot dezvolta conștiințe istorice, identitare și lingvistice. Iisus din Nazaret nu este doar un model de gândire, vorbire și comportament. El întruchipează „*cea mai înaltă revelație a ordinii morale universale date omului*" (Wenley, citat de G. Albu). Este Cel care ne convinge că adevărul, esențialul se află în profunzimea inimii, în forul interior al ființei umane – conștiința. Ca învățător și educator, El răstoarnă aparențele, iluziile, prejudecățile, degajând din viața cuvintelor rostite bucuria darului, adevăr, afecțiune, credință, curaj, discreție, autenticitate [1, pp. 203-206].

Vorbirea Lui este axată pe exemple convingătoare, discurs profund, succint, relevant, incitant, exaltant, demn de a fi urmat într-o viață plină de haos, neliniște, perturbări și nesiguranță continuă. Prin felul Lui de a trăi, a gândi, a se exprima, Iisus întruchipează conștiința absolută și este un model universal de manifestare a conștiințelor, inclusiv a celei lingvistice.

Există și alte modele relevante din cadrul culturii universale pe care profesorii le pot identifica și valorifica în procesul educațional.

Scrierea fenomenologică sau ***scrierea de sine*** nu poate fi realizată fără idei cum sunt undele mișcătoare. Dar în ce condiții *ideea* devine *idée de lucru?* Atunci când ieșim din pasivitate. Când ceva ne mișcă sufletul. Frumos și convingător explică acest lucru C. Noica: ideea este „concentrarea într-o vibrație și expansiunea de sine a vibrației", pentru că este „obiect al filosofării și are această dublă mișcare"; și mai e și „legată de lumină, iar lumina poartă numele mai adânc al undelor electromagnetice" [17, pp. 64-65]; sau este efectul valurilor de la suprafața și adâncimea apelor, când „arunci" o idee puternică, serioasă și o

lași să-și facă efectul. Atunci ființa întreagă începe să vibreze, precum albinele. Căci „unda e meritul cunoașterii active, al rațiunii, voință și sensibilitate". Și fiindcă ideea mai e și spiritualizare, comunicare, gând creator, generare, *modeluri* [ibid., p.64].Voința de a face, de a scrie, în cazul nostru, se exprimă deci prin unde: unduiește, are valuri, se mișca asemenea undelor unei ape. Și atunci ne putem modela pe noi înșine și putem modela lumea scriind. Așa cum spune și E. Coșeriu că omul trebuie neapărat să modifice lumea conform identității sale spirituale, exact așa cum modifică lumea materială din jurul său și și-o supune sieși. Acesta este rolul extraordinar al limbajului ca lume spirituală, creatoare de lumi spirituale.

Fiind un concept în căutarea unei unități de măsură, este dificil să ne dăm seama de existența, absența sau nivelul identității unei persoane. După Kuhn și Mac Partland, cel mai simplu procedeu și la îndemâna oricui este să rugăm elevii direct, de mai multe ori, să răspundă la întrebarea ”*Cine sunt eu*?” Oricine răspunde la această întrebare, se gândește în ultimul rând la trăsături și caracteristici individuale sigure, stabile [apud 10, p. 558; 11, p. 136]. El trebuie să învețe a se cunoaște, să-și formeze conștiința propriei identități mai ales prin scriere, care este un fel de a doua conștiință, care apare mai ales când scrii. Fiind instrumentul cel mai eficient de ordonare a gândurilor despre lucruri și a gândurilor despre gândire, scrisul devine un limbaj conștient. Scrisul ajută la exersarea rațiunii și la restabilirea unității conștiinței umane.

Zavalloni a inventat tehnica *inventarului identității sociale.* Subiectul își evocă „prin asocieri libere diferite grupuri cărora le aparține, mai întâi în termenii de ”Noi, cutare … suntem”, apoi în termeni de ”Ei … sunt”. Într-o a doua etapă sunt reluate caracteristicile atribuite, iar subiectul este întrebat dacă ele i se aplică lui personal, dacă sunt pozitive sau nu, dacă este conștient de faptul că a dat răspunsuri diferite la întrebarea ”Noi… ” și ”Ei…” și la care subgrupuri s-a referit atunci când a răspuns” [apud 10, p. 558].

Pedagogia fenomenologică, o pedagogie superioară, care trece dincolo de aspectele formale și superficiale ale educației și studiază fenomenele conștiinței, deosebind aparențele de realitate, fiind „știința" văzului cultivat, *devine miza noastră în formarea conștiinței linvistice/identitare.* Când scrii, descoperi lucrurile folosindu-le. Aceasta presupune să fii activ, să ai curaj să spui ce gândești, să ai voință pentru a pătrunde în sensurile cele mai adânci și semnificațiile cele mai elevate ale lucrurilor. Gândirea, în acest caz, își recapătă treapta măreață, princiară, pe care ea trebuie să o ocupe în științele spiritului și ale culturii. Când trebuie să te găsești pe tine însuți, acest lucru îți cere o libertate, o claritate și o sensibilitate irepetabile, mai ales „sensibilitate pentru nuanțe, psihologia privirii-aruncate-de-după-colț" [14, p. 113].

Rostul reflecției, interpretării este aici de a oferi libertății lumina, *identitatea, demnitatea* (subl. n.) etc.; sunt momente în care fiecare își poate povesti necazurile și poate susține că sursa lor este un anumit mod de a vedea lucrurile" [13, p. 326]. Discursul fenomenologic este benefic pentru ”tălmăciri de sensuri”și ”îndrumări ideologice” ale conștiințelor. Pedagogia poate să miște, să trezească și să activeze conștiința pentru ”identificarea și eradicarea diavolilor din timpurile noastre” (D. G. Smith) [ibid.]. Ar putea, de asemenea, ajuta la dezrădăcinarea derutei valorice din viața elevilor și a cauzelor profunde care au condus la criza identităților și a valorilor.

Când suntem sinceri cu noi înșine și ne punem problema valorilor ca un întreg întrebându-ne *cine suntem?, încotro ne îndreptăm?, ce putem spera?, în ce scop?* etc. „spontaneitatea cu care iau naștere imaginile, simbolurile, este lucrul cel mai remarcabil... Pare că lucrurile însele ar veni să se ofere singure drept simboluri (*„și iată, vin lucrurile alintându-se, iubitoare de vorba ta și se lingușesc pe lângă tine; căci vor să călărească în spinarea ta. Și pe fiecare simbol călărești spre câte un adevăr. Aici ți se deschid toate cuvintele și raclele de cuvinte ale ființei; întreaga ființă va deveni aici cuvânt, și întreaga devenire va învăța de la tine să vorbească*") [14, pp. 114-115]. Să *se vorbească* deci, să se scrie pentru a „gândi gândurile", pentru a spune adevărurile, pentru a clarifica lucrurile, pentru a nu lăsa morala depersonalizării să nege realitatea vieții. Doar astfel elevii noștri își pot trăi conștiința propriei conștiențe.

Lecția cuvintelor sau ***biografia cuvintelor*** ține de valorificarea strategiilor *afectiv-atitudinale* și favorizează formarea autonomiei educatului. Elevii învață să reflecteze și să argumenteze, să își exprime propriile puncte de vedere și să realizeze

schimb de opinii și idei cu alți colegi, să își dezvolte și să-și autoevalueze capacitățile metacognitive etc. [7, pp. 283-284].

Limba niciodată nu minte! Ne putem convinge ușor de adevărul acestei afirmații, mai ales atunci când promovăm idealurile naționale prin *contactul afectiv cu sensul cuvintelor*. Aici am vrea să subliniem, mai întâi, ideea lui Coșeriu care spune că limbajul operează în anumite condiții date de corp. Libertatea limbajului este determinată de materialitatea corpului (creier, psihic etc.). Limbajul este creativitate liberă, realizată în atari condiții materiale. Credem că relația afectivității (dependentă și ea de condiții ale corpului) cu limbajul poate oferi un cadru perfect pentru apariția fenomenului de conștiință lingvistică.

Spre exemplu, dacă ne vom referi la termenii străini de firea limbii române, care sunt numeroși și care se înmulțesc continuu fără a aprecia la justa valoare cuvântul la care renunțăm, lucrurile vor deveni clare. Importanța contactului afectiv cu sensul cuvintelor nu trebuie ignorată. Dacă vom compara termenii proprii limbii române cu cei străini, ne va fi ușor să observăm cum cei din urmă diminuează forța intelectuală de înțelegere, dar, mai ales, pe cea *morală*: „înțelegerea *profundă a ființei graiului* joacă un rol de afirmare de sine, iar neînțelegerea - unul de negare de sine" [9, pp.6-8]. Graiul curat românesc poate fi trăit și înțeles ca un *spor de ființă și forță morală*, ceea ce pentru conștiința lingvistică a elevului ar fi dobândirea elementului ei hotărâtor.

Forțele primordiale ale cuvintelor, esența lor, au rădăcini adânci, situate în biologic, în instinctele noastre. Filosoful Fichte, în *Cuvântări către națiunea germană*, sublinia diferența dintre graiul *viu* și graiul *mort*" [apud 9, p. 9]. El spune despre grai că acesta „plăsmuiește pe oameni într-o măsură cu mult mai mare, decât oamenii plăsmuiesc graiul" [ibid., p. 10].

Limba națională, vorbirea întrebuințată cresc și pot stimula forța *intelectuală, morală* și *instinctivă individuală*, dar și pe cea colectivă. De aceea, limbajul este totdeauna cel mai autentic act de naționalitate. Limba vie, constituită din cuvinte *băștinașe*, are „rădăcini și semnificații adânci în ființa etnică, poporul, care a plămădit graiul respectiv" [ibid.]. Astfel putem înțelege de ce imaginile cuvintelor apărute organic în limba națională pot trezi emoții puternice, spre deosebire de cele străine, care sunt preluate din alte limbi, de multe ori inconștient. Elevii trebuie să se obișnuiască să învețe cuvinte și să învețe *cum să le folosească*, să găsească locul lor în limbaj [2, p. 75]. A găsi locul cuvântului unde el poate fi plasat nu este un exercițiu gratuit. Acest exercițiu nu ne poate permite să pierdem ceea ce este esențial din trecutul nostru. Nuanțele cuvintelor sunt principiale, sunt de primă importanță. Nuanțele de înțeles sunt pentru noi esențiale.

„Cuvintele care dau o nuanță specifică, nu sunt de ieri, de azi, sunt de la moși strămoși", scria Eminescu. Și „spre a spune ceva mai deosebit, mai expresiv, mai nuanțat, un cuvânt trebuie să aibă biografie"[15, p. 202]. Ceea ce trebuie păstrat este bogăția de înțelesuri ale acestor cuvinte vechi, este *lecția* lor. Pentru că „omul e o ființă a nuanțelor, bogăția aceasta de sensuri a cuvintelor ne e necesară" [ibid., p. 204]. Aceasta este o problemă de mare importanță educațională, deoarece este "o chestiune de cunoaștere de sine și una ce *privește ziua de mâine*. A te cufunda în trecutul unei limbi expresive, cum e limba noastră, înseamnă a te gândi la viitorul cuvântului omenesc" [ibid.].

C. Noica afirma că e timpul să fim exasperați, căci omul modern nu mai înțelege rostul zilei de Duminică. El „a raționalizat-o" și „face din sărbătoare o îndatorire cetățenească". Mediocritatea, sărăcia și incertitudinea zilei de Duminică (de odihnă) spune totul despre omul modern. Pentru omul civilizat ziua de Duminică are un sens „igienic: după ce ai lucrat șase zile, te odihnești". Dacă gândim lucrurile adânc, ea nu este pur și simplu o zi de refacere, ci „întâia zi în care nu te mai îndeletnicești cu altceva decât cu tine și cu tainele ce țin de tine. E ziua Domnului; adică ziua singurătății tale, a întoarcerii tale la izvor" [16, p. 22].

(Dar) și fără sensul ei religios, ziua de Duminică e la fel de adâncă și valoroasă, când e trăită în spirit, ca o zi a regăsirii și aprofundării. Pentru contemporanul nostru ea este doar în repaos monoton, o pierdere desfătătoare [ibid.]. Adică un *weekend* (*angl.*: sfârșit de săptămână cuprinzând sâmbătă și duminica, destinat odihnei; Interval de timp de sâmbătă până luni, folosit pentru odihnă și petrecere) [18].

Să vedem care este rostul, semnificația ***Duminicii*** în gândirea noastră spirituală:

- A vorbi despre ***limba română*** este ca ***o duminică*** (N. Stănescu);

- ***Duminica valorilor***– sărbătoare continuă a receptării și interpretării valorilor limbii și literaturii (M. Cimpoi);
- ***Sunt omul duminicii*** (*Omul duminicii*, Gr. Vieru);
- Aici … Ești ***alb de duminică*** (*Casa părintească*, Gr. Vieru);
- ***Era-n duminici altfel*** / Și totul parcă nou / La alba-ne căsuță / Curată ca un ou (*Duminica*, Gr. Vieru);
- Ziua de ***duminică este bătrânica*** ce merge încet la biserică (Gr. Vieru);
- Toate zilele ar vrea să stea de vorbă cu Dumnezeu, dar ***numai Duminica are răgaz*** (Gr. Vieru);
- ***Duminica mea este rândul pe care-l scriu*** (Gr. Vieru);
- Și-apoi într-o zi oarecare, / În care-mi va fi cel mai greu, / Voi pune-o în vechi calendare, / ***Duminica trupului meu*** (*Umbra*, A. Păunescu);
- Nici o iluzie / N-a rămas nealungată, / Învățătorii și-au făcut datoria. / Dacă, în după-amiaza / De ***duminică-a toamnei, /*** Lumea îmi pare perfectă, / Numai eu sunt vinovată, / Numai eu voi plăti luni (*Duminică*, A. Blandiana);
- ***Doina*** *e* ***Duminica*** *cea* ***Mare*** (D. Matcovschi);
- ***Duminica e de floare*** (I. Vatamanu);
- ***Duminica Mare*** – sărbătoare de scriere și citire, de interpretare a valorilor, sărbătoarea cea mare a copiilor (I. Hadârcă);
- ***Femeia*** *trebuie să fie precum* ***Duminica*** ***în fața omului*** (vorbă din bătrâni) (subl.n.).

Omul postmodern ar trebui să-și regăsească inocența, să ia reflecția personală drept antidot împotriva gândirii superficiale. ***Reflecția personală*** reprezintă o „modalitate eficientă de comunicare cu sine”, o sondare a interiorității personale. Mai ales pentru elevii preadolescenți și adolescenți, valorificarea acesteia servește la o înțelegere și la o cunoaștere mai adâncă a propriei identități [11, p. 99]. Este o metodă de comunicare, bazată pe limbajul intern și presupune „o concentrare a intelectului și o luminare care se produce asupra unor cunoștințe, idei, sentimente, acțiuni etc. luate în analiză și în examinare. Expresie a spiritului activ și constructiv, ea incită mereu la întrebări, la căutări de explicații, la căutarea adevărului” [3, p. 190]. *Reflecția lingvistică*, ce vizează fenomene și probleme lingvistice, se face odată cu dezvoltarea inteligenței, gândirii, rațiunii. Profesorul va avea un interes deosebit „să îndepărteze din practicile sale tot ceea ce l-ar putea scuti pe elev de reflecție, tot ceea ce i-ar restrânge posibilitățile de meditație proprie, de cugetare” [ibid., pp. 193-194].

Precum mărturisea Nichita Stănescu: ”Limba română este patria mea. De aceea, pentru mine, *muntele munte se numește*, de aceea, pentru mine, *iarba iarbă se spune,* de aceea, pentru mine, *izvorul izvorăște*…” Și înțelegem marea noastră misiune națională. Să nu permitem lepădarea de cuvintele strămoșești, fiindcă ne lepădăm și de ființa noastră identitară. Apoi cuvântul românesc, spunea Noica, încă nu a călătorit „peste toată harta gândului”. De aceea, destinația și funcția mitică a rostirii (însuși ”mythos”, având la origine sensul de cuvânt, spunere) trebuie menținute [15]. Există cuvinte complete, cu totalități de sensuri adunate în ele, încât demult au devenit mituri ale omului sau ale culturii întregi (așa cum am văzut în cazul cuvântului *duminică*).

În concluzie, prin asemenea modalități putem îmbărbăta și însufleți tinerii noștri cu o *voință producătoare.* Astfel putem trăi bucuria, măsura fericirii cărturărești [16]. Este întotdeauna ceva de făcut. Putem efectua cercetări critice, putem cărturări în voie, neliniștea tinerilor o putem transforma în creație, în meditație. Astfel putem reduce dimensiunile dăunătoare ale relativismului axiologic și ale nihilismului. Putem, de asemenea, diminua considerabil procesul de *globalizare a conștiinței identitare* a copiilor noștri, a adolescenților și preadolescenților. Școala este somată să apere necondiționat valorile identitare, valorile care ne formează atitudinile și conștiințele identitare.

Artele liberale sunt „embleme definitorii pentru evoluția omenirii” [6, p. 21]. *Limba și literatura română* trebuie să înnobileze, să aprofundeze umanismul, grația în gândire și în comportamentul lingvistic. Dar mai ales să formeze și să dezvolte conștiința identitară și lingvistică a elevilor. Pentru acestea e nevoie de strategii variate și metodologii pertinente pe care elevii înșiși să le valorifice pentru a se informa și a se forma.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE

1. Albu G., *Intoducere într-o pedagogie a curajului,* București, Editura *Trei*, 2017.
2. Callo T., *O pedagogie a integralității*, Chișinău, CEP USM, 2007.
3. Cerghit I., *Metode de învățământ*, Iași, Editura *Polirom*, 2006.
4. Cimpoi M., *Mihai Eminescu. Dicționar enciclopedic*, București, *Tracus Arte*, 2019.
5. Cristea S., *Concepte fundamentale în pedagogie. Conținuturile și formele generale ale educației,*Vol. IV, București, *Didactica Publishing House*, 2015.
6. Cucoș C., *Educația. Reîntemeieri, dinamici, prefigurări*, Iași, Editura *Polirom*, 2017.
7. Cucoș C., *Pedagogie,* Iași, Editura *Polirom*, 2006.
8. *Dicționar explicativ ilustrat al limbii române,* Chișinău, *ARC*, 2007.
9. Gabrea I., *Graiul și forța*, București, Editura *Institutul Pedagogic Român*, 1938.
10. *Marele dicționar al psihologiei*. *Larousse*, București, Editura *Trei*, 2006.
11. Mogonea F., *Premise teoretice și metodologice ale valorificării metacogniției în activitatea didactică*, Craiova, Editura *SITECH*.
12. Neașcu I., *Metode și tehnici de învățare eficientă. Fundamente și practici de succes*, Iași, *Polirom*, 2015.
13. Negreț-Dobridor I., *Teoria generală a curriculumului educațional*. Iași, Editura *Polirom*, 2008.
14. Nietzsche Fr., *Cum devii ceea ce ești*, București, Editura *Humanitas*, 2012.
15. Noica C., *Cuvânt împreună despre rostirea românească,* București, Editura *Eminescu.*
16. Noica C., *Eseuri de duminică*, București, Editura *Humanitas*, 2013.
17. Noica C., *Jurnal de idei*, București, Editura *Humanitas*, 1990.
18. Paler Octavian, *Rugați-vă să nu vă crească aripi*, Iași, Polirom, 2010.
19. Pohoață G., *Filosofie și conștiință la români.* București: *Pro Universitaria*, 2018.
20. https://dexonline.ro/definitie/weekend (22.10.2019).
21. https://theodorcodreanu.wordpress.com/about/Duminica-Mare-a-lui-Grigore-Vieru (22.10.2019).

СОПОСТАВИТЕЛЬНАЯ ЛИНГВИСТИКА – ОСНОВОПОЛАГАЮЩАЯ НАУКА В МЕТОДОЛОГИИ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

DOI: 10.5281/zenodo.3567606
CZU:81'1

Доктор филологических наук, профессор ***Никанор БАБЫРЭ***
Комратский государственный университет

CONTRASTIVE LINGUISTICS – THE BASIC PRINCIPLE IN THE METHODOLOGY OF TEACHING FOREIGN LANGUAGES

Abstract. *The present paper deals with the necessity of comparative-contrastive studies of the languages in toto – materials that are the fundamentals of the teaching foreign language methodology in national schools and, in our case, an indispensable item of learning Romanian, Gagauz, on one hand and these two languages in comparison with English, German, French, on the other. These investigations must synchronize with the main didactical principles as well as with the general particularities of teaching foreign languages, especially their practical application, for communicative purposes.*

Keywords: *methodology, principles, didactics, comparative, contrastive, particularities, application, communicative, synchronize, purpose, practical, indispensable, item, fundamentals*.

Резюме. *Настоящая статья рассматривает необходимость сравнительно-сопоставительных исследований языков в целом, которые являются основой методологии обучения иностранных языков в национальных школах, а в нашем случае, необходимым вопросом, является изучение румынского и гагаузского, с одной стороны, и изучение этих двух языков в сравнении с английским, немецким и французским, с другой. Такие исследования должны синхронизировать с основными дидактическими принципами и с общими особенностями обучения иностранных языков, особенно, их практического применения в целях коммуникации.*

Ключевые слова*: методология, принципы, дидактика, сравнительный, контрастивный, особенности, применение, коммуникативный, синхронизировать, цель, практический, необходимый, проблемы, основы.*

Выход Республики Молдова на мировую арену и широкое сотрудничество с другими государствами диктует необходимость активного изучения иностранных языков. Как явствует из педагогической практики, изучение другого языка наиболее эффективно при *опоре на систему родного языка, т.е. при сравнительно-сопоставительном исследовании родного и иностранного языка на всех уровнях: фонетики, фонологии, грамматики, словарного состава и орфографии.*

В свое время, выдающийся русский педагог *Константин Ушинский* (1824-1870) особо подчеркивал, что *в дидактике сравнение должно быть основным приемом*, что *сравнение есть основа всякого мышления*, что *другого пути для понимания предметов высшей природы нет*, что *сравнение есть основа понимания и всякого мышления*, что *все в мире мы узнаем не иначе, как через сравнение* … и *если вы хотите, чтобы какой-нибудь предмет высшей природы был понят ясно, то отличайте его от самых сходств с ним предметов и находите в нем сходство с самыми отдаленными от него предметами*.

Первопроходцами и основоположниками сопоставительных исследований были *Франц Бопп* (Franz Bopp – 1791-1867), *Расмус Кристиан Раск* (Rasmus Kristian Rask – 1787-1832), *Якоб Гримм* (Jakob Grimm – 1785-1836), *Аугуст Фредерик* (August Friedrich – 1802-1887), *Фредерик Диез* (Friedrich Diez – 1794-1876), *Виль-*

гельм фон Гумбольдт (Wilhelm von Humboldt – 1767-1835), *Фредерик Шлегель* (Friedrich Schlegel – 1772-1829), *Вильям Джоунз* (William Jones – 1746-1794).

Среди русских филологов и лингвистов, усердно занимавшихся изучением языков и ратовавших за сравнительные исследования почти всех аспектов языка, были выдающиеся ученые-языковеды: *Михаил Ломоносов* (1711-1765), оставивший потомкам сопоставительные изыскания на базе славянских, балтийских, германских, латинского и греческого языков; *Александр Востоков* (1781-1864) – основатель сравнительной грамматики славянских языков; *Александр Потебня* (1835-1891) – профессор Харьковского университета, исследовавший историческую сопоставительную грамматику индоевропейских языков; *Филипп Фортунатов* (1848-1914) – руководитель Московской лингвистической школы, специалист в области сравнительной грамматике индоевропейских языков; *Леонид Булаховский* (1888-1961) – специалист по сопоставительной грамматики славянских языков; *Иван Бодуэн де Куртэнэ* (Jan Ignacy Baudouin de Courtenay – 1845-1929) – русский лингвист польского происхождения, специалист по сравнительной грамматике индоевропейских языков, основатель Казанской лингвистической школы, создатель фонологии и экспериментальной фонетики разносистемных языков; *Николай Трубецкой* (1890-1938) – профессор Московского государственного университета, позднее работал в Софии, Вене, основатель Пражского лингвистического кружка (вместе с *Романом Якобсоном* (Roman Jakobson – 1896-1982 – американский лингвист русского происхождения), специалист в области славянских и кавказских языков, один из основоположников фонологии; *Евгений Поливанов* (1891-1938) – выдающийся лингвист-востоковед, специалист по общему и сравнительному языкознанию восточных и европейских языков (японский, китайский, английский, французский, немецкий сравнительно с русским языком); *Василий Богородицкий* (1857-1941) – специалист по сравнительной грамматике индоевропейских языков, по экспериментальной и сопоставительной фонетике германских и романских языков (английский, французский, немецкий) сравнительно с русским; *Лев Щерба* (1880-1944) – выдающийся русский языковед, специалист по общей лингвистике, по русскому языку, по славянским и французскому языку; по общей фонетике, по фонологии английского, немецкого, французского и русского языков, один из основоположников методики преподавания иностранных языков в русской средней и высшей школе; *Владимир Аракин* (1904-1983) – профессор Московского всесоюзного педагогического института, специалист по германским, романским и кавказским языкам, по лексике, фонетике и фонологии английского и русского языков, по методике преподавания английского языка в высшей школе; *Раймунд Пиотровский* (1922-2009) – специалист по романским языкам в сопоставлении с русским языком, по математической и компьютерной лингвистике, по машинному переводу; а также *Лев Зиндер, Маргарита Матусевич* – специалисты по экспериментальной и сопоставительной фонетике; *Людмила Вербицкая, Лариса Зубкова, Владимир Артемов, Вячеслав Васильев, Ольга Ахманова, Ирина Сунцова, Станислав Семчинский, Лариса Скалозуб, Нина Тоцкая, Лариса Прокопова, Тамара Бровченко, Александр Реформатский, Рубен Будагов, Юрий Степанов, В. В. Виноградов, А. Т. Базиев, В.Г. Гак, Ю.С. Маслов, В. Н. Ярцева, О. Х. Цахер, У. К. Юсупов, Дж. Буранов, Р. Ю. Барсук, А. В. Бондарко, В. Б. Касевич, Т. В. Булыгина, А. Е. Супрун, А. М.Кузнецов, А. А. Брагина, А. Д. Швейцер, Н.Г. Михайловский, Е. И. Кириленко, С. Н. Кузнецов, Д. Б. Никуличева, А.И. Смирницкий, Н. С. Чемоданов* et al.

Из иностранных лингвистов, занимавшихся общей и сопоставительной лингвистикой, отметим таких ученых, как *Фердинанд де Соссюр* (Ferdinand de Saussure – 1857-1913) – выдающийся швейцарский лингвист французского происхождения, один из основоположников и теоретиков современного языкознания, в том числе и сопоставительного, специалист по индоевропейской сопоставительной грамматике; *Андре Мартине* (André Martine – 1908) – французский лингвист, специалист по общему и сопоставительному языкозна-

нию, по фонетике и фонологии; *Эдуард Сепир* (Edward Sapir - 1884-1939) – американский лингвист, специалист по общему и сопоставительному языкознанию, основатель этнолингвистики, исследовал индейские языки Америки; *Вильгельм фон Гумбольдт* (Wilhelm von Humboldt – 1767-1835) – немецкий лингвист, филолог, философ, писатель и политический деятель, основатель Берлинского университета (1810), основатель сравнительного-исторического метода в лингвистике; *Жан Русло* (Jean Pierre Rousselot – 1846-1924) – французский лингвист, основатель экспериментальной и сопоставительной фонетики; *Антоние Мейе* (Antonie Meillet – 1866-1936) – французский лингвист, специалист по сопоставительной грамматике индоевропейских языков; *Джерзи Курилович* (Jerzy Kuryłowicz – 1895-1978) – польский лингвист, специалист по общей лингвистике и по сопоставительной грамматике индоевропейских языков; *Емиль Бенвенист* (Emile Benveniste – 1902-1976) – французский лингвист по общей лингвистике и сопоставительной грамматике индоевропейских языков; *Джозеф Вендриес* (Joseph Vendryes – 1875-1960) – руководитель французской социолингвистической школы, опубликовал фундаментальные работы по кельтским языкам, по латинскому языку, профессор по индоевропейской лингвистике в Париже; *Чарльз Балли* (Charles Bally – 1865-1947) – швейцарский лингвист, специалист по общему языкознанию и по грамматике, по индоевропейской лингвистике; *Чарльз Альберт Секехаие* (Charles Albert Sechehaye – 1870-1946) – специалист по общему языкознанию, исследовал отношения между языком и мышлением.

В контексте общей и сопоставительной лингвистики назовем лингвистов Пражского лингвистического кружка: *В. Матезиус* (V. Mathesius), *В. Скаличка* (V. Skalička), *Б. Хавранек* (B. Havranek), *Б. Трнка* (B. Trnka), *К. Хоралек* (K. Horalek), *Н. Трубецкой* (N. Trubeţkoi) *С. Карцевский* (S. Karţevski), *Р. Якобсон* (R. Jakobson). Все они унаследовали и развили идеи *Бодуэна де Куртэтэ* (Baudouin de Courtenay) и *Л. Щербы* (L. Șcerba) о теории фонемы. В этом же контексте отметим лингвистов Копенгагенского лингвистического кружка: *Виго Брондал* (Viggo Bröndal), *Х.Дж. Улдалл* (H.J. Uldall), *Л.Ельмслев* (L. Hjelmslev); представителей дискриптивной школы США: *Фр. Боая* (Fr. Boas), *Леонард Блумфильд* (Leonard Bloomfield), *З.С. Харис* (Z.S. Harris), *Дж.Л. Трейгер* (G.L. Trager), *Б. Блок* (B. Bloch), *К.Л. Пайк* (K.L. Pike), *Е. Нида* (E. Nida), *Чарлз Фриз* (Ch. Fries), *Н. Чомски* (N. Chomsky), *Р. Уелс* (R. Wells); *Бенжамин Лее Ухорф* (Benjamin Lee Whorf) – представитель этнолингвистики, наряду с *Эдуардом Сепиром* (Edward Sapir) et al.

Британские лингвисты *Даниел Джоунз* (Daniel Jones – 1881-1967) и *Генри Суит* (Henry Sweet), хотя и косвенно, но также занимались сопоставительными изысканиями (фонетическими, фонологическими и грамматическими) внутри одного или нескольких языков.

Среди румынских лингвистов сопоставительными исследованиями языков занимались: *Арон Пумнул* (Aron Pumnul – 1818-1866), *Богдан-Петричейку Хаждеу* (Bogdan-Petriceicu Haşdeu – 1838-1907), *Александру Кихак* (Alxandru Cihac – 1825-1887), *Александру Ламбриор* (Alexandru Lambrior – 1845-1883), *Харитон Тиктин* (Hariton Tiktin – 1850-1936), *Ион Богдан* (Ion Bogdan – 1864-1919), учившийся в Москве и Санкт-Петербурге, основатель первой кафедры славистики в Бухаресте; *Лазэр Шэйняну* (Lazăr Șăineanu – 1859-1934), *Александру Филипиде* (Alexandru Philippide – 1859-1933), *Овид Денсусиану* (Ovid Densușianu – 1873-1938), *И. Аурел Кандря* (I. Aurel Condrea – 1872-1950), *Секстил Пушкариу* (Sextil Pușcariu – 1877-1948), *Иоргу Иордан* (Iorgu Iordan – 1888-1986), *Александру Росетти* (Alexandru Rosetti – 1895-1990), *Емил Петрович* (Emil Petrovici – 1899-1968), *Борис Казаку* (Boris Cazacu), *Ион Котяну* (Ion Coteanu), *Георге Ивэнеску* (Gheorghe Ivănescu), *Димитрие Макря* (Dimitrie Macrea), *Хараламбие Михэеску* (Haralambie Mihăescu), *Александру Граур* (Alexandru Graur), *Ион Робчук* (Ion Robciuc), *Михаил Богдан* (Mihail Bogdan), *Иоан Теодор Стан* (Ioan Teodor Stan), *Адриан Туркулец* (Adrian Turculeț), *Эмануэль Василиу* (Emanuel Vasiliu), *Ана Тэтару* (Ana Tătaru), *Кэлина Гогэлничану* (Călina Gogălniceanu), *Вирджилиу Штефэнеску-Дрэгэнешть* (Virgiliu Ștefănescu-Drăgănești),

Даниела Добош (Daniela Doboș), *Думитру Кицоран* (Dumitru Chițoran), *Хортенсия Пырлог* (Hortensia Pârlog). Особо следует отметить такого крупного лингвиста международного масштаба – лингвиста XX века *Эужениу Кошериу* (Eugeniu Coseriu), оставившего ценные работы, фундаментальные изыскания и по сопоставительной лингвистике, et al.

Из басарабских компаративистов – это лингвисты *Сильвиу Бережан* (Silviu Berejan), *Николай Раевский* (Nicolae Raevschi), *Аркадий Евдошенко* (Arcadie Evdoșenco), *Василий Павел* (Vasile Pavel), *Ион Думбрэвяну* (Ion Dumbrăveanu), *Валентин Чижаковский* (Valentin Cijacovschi), *П. Толоченко* (P. Tolocenco), *Виктор Банару* (Victor Banaru), *Георгий Гожин* (George Gojin), *Ион Думенюк* (Ion Dumeniuc), *Николай Маткаш* (Nicolae Matcaș), *Михаил Пуриче* (Mihail Purice), *Владимир Загаевский* (Vadimir Zagaevschi), *Петр Рошка* (Petru Roșca), *Зинаида Истрати-Каменев* (Zinaida Istrati-Camenev), *Евгения Бабырэ* (Eugenia Babîră), *Елена Крестьяникова* (Elena Crestianicov), *Наталья Алхазова* (Natalia Alhazov), *Анна Помельникова* (Ana Pomelnicov), *София Сулак* (Sofia Sulac), *Марианна Фучижи* (Mariana Fuciji), *Алексей Кирдякин* (Alexei Chirdeachin) et al.

Ниже приведем постулаты известных лингвистов-компаративистов: **Василий Богородицкий** (Vasilii Bogoroditsky): *при сличении звуковых систем разных языков, естественно, за исходный пункт или, так сказать, за единицу сравнения принимает свой родной язык, стараясь выяснить, какие перемены в укладах говорильного аппарата нужны, чтобы перейти к звуковой системе того или другого иностранного языка*. **Владимир Артемов** (Vladimir Artemov): *Основная задача языковедческого изучения звукового состава состоит в установлении (или проверке) и описании на основе экспериментально-фонетических данных системы фонем данного языка, чаще всего в сопоставлении двух или нескольких языков между собой*. **Лев Щерба** (Lev Šcerba): *Есть множество правил, никому еще не известных и при этом своеобразных для каждого иностранного языка. Выявление всех этих правил и является, между прочим, одной из очередных задач методики преподавания иностранных языков.*

Надо создать правила не только английские, французские, немецкие, но и русско-английские, русско-французские, русско-немецкие; учащиеся должны изучать всякое новое, более трудное явление иностранного языка, сравнивая его с соответственным по значению явлением родного языка; мы должны признать, раз навсегда, что родной язык учащихся участвует в наших уроках иностранного языка, как бы мы ни хотели его изгнать. А поэтому мы должны из врага превратить его в друга.

В. В. Виноградов (V.V. Vinogradov): ...*сопоставление систем двух языков, например, русского и какого-нибудь другого из национальных языков, является ценным методическом приемом обучения языку с иным грамматическим строем*. **Т. А. Абрамкина** (T.A. Abramchin): ... *формы со сходным значением, т.е. со значениями, где имеются как элементы совпадения, так и элементы расхождения усваиваются труднее всего*. **Роберт Ладо** (Robert Lado): *comparația lingvistică este fundamentală și într-adevăr inevitabilă dacă vrem să progresăm, iar comparația a două sisteme fonetice, deși plicticoasă, seacă și abstractă, dă rezultate de un mare folos practic*.

Силвиу Бережан (Silviu Berejan): *Simpla confruntare de limbi diferite scoate în vileag multe lucruri care rămân neobservate nu numai la examinarea de fapte izolate în interiorul unei limbi, dar chiar la examinarea sistemică a acestora neieșind însă din limitele sistemului limbii date. Incomparabil mai multă informație furnizează comparația limbilor în sistem. Determinarea specificului limbilor la confruntarea lor sistemică are o importanță de prim rang pentru procesul însușirii conștientizate a limbilor materne și străine și al elaborării unor procedee metodice de predare a acestora*.

Чарлз Фриз (Charles Fries): *The most effective materials are those that are based upon a scientific description of the language to be learned carefully compared with a parallel description of the native language of the learner*.

В контексте цитируемых выше постулатов заключим: *что* сопоставление дает возможность вскрыть зачастую такие структурные и функциональные особенности языка, кото-

рые при описательном исследовании остаются незамеченными; *что* сопоставлять языки можно как в целом, так и по отдельным аспектам, а также на основе выявления различий и сходств, иначе картина сопоставления окажется неполной или даже искаженной.

При необходимости излагать свои мысли на иностранном языке учащиеся сталкиваются с трудностями, связанными со структурными различиями, имеющимися в иностранном и родном языках; *что* научное сопоставительное изучение должно вскрыть как особенности языков, так и их общие черты. Полученные материалы являются ценными для обучения иностранным языкам. Здесь лингвистика приходит на помощь методике преподавания. Очень важны в этом плане сопоставительная фонетика и грамматика.

Сопоставительная грамматика, в отличие от сравнительной, не ставит перед собой каких-либо историко-лингвистических целей, а занимается изучением родственных и неродственных языков; *что* современная контрастивная лингвистика показала, что задачам более строгого научного сопоставления различных языков отвечают такие описания, которые строятся не на основе «единицы к единице», а на основе «система к системе», и которые в качестве наиболее приемлемой основы для сопоставления используют именно внутреннюю значимую сторону сопоставляемых языковых систем.

Отрадно отметить, что в настоящее время сопоставительно-типологическому изучению различных языков уделяется все бóльшее внимание. Как правило, основой любого типологического исследования является сопоставление систем, подсистем и микросистем различных разносистемных языков. Сопоставление иностранного языка с родным позволяет вскрыть в целом явления, которые могли бы остаться незамеченными. Однако, необходимо отказаться от лингвистической предвзятости, т.е. от стремления навязать одному языку категории и закономерности, свойственные другому. Успешное проведение сопоставительно-типологических исследований предполагает в качестве обязательного момента всестороннее описание изучаемого материала в каждом отдельно взятом языке для выявления признаков, существенных для сравнения. В противном случае происходит навязывание языку чужды ему категорий или сравнение языков по несуществующим признакам.

Вышеизложенное касается *теоретической* важности исследования всех уровней языка. Вместе с тем, решение вопроса о сопоставительном исследовании разносистемных и системных языков (иностранного и родного) имеет и большое *практическое* значение. Что касается практической цели сопоставительного исследования английского и румынского языков, или, например, гагаузского, то оно заключается и в типологии ошибок учащихся (студентов, аспирантов, докторантов, постдокторантов, других слушателей) в фонетическом, грамматическом и других аспектах английского языка, а также в выявлении сходств и различий двух или трех сопоставляемых языков, например – английского, румынского и гагаузского.

Практика преподавания иностранных языков показывает, что правильное усвоение иностранного языка возможно только *при хорошо продуманной системе упражнений в сопоставительном плане*. Успешному преподаванию английского языка, а также других иностранных языков (французского, немецкого, испанского) в национальных школах и вузах Республики Молдова препятствует то, что до сих пор английский язык не сопоставляется с румынским языком или с языками меньшинств.

Ввиду того, что комплексные исследования английского и румынского языков отсутствуют, мы не располагаем научными и методическими пособиями, учебниками и другими материалами для научного обоснования системы упражнений в сопоставительном плане в национальных учебных аудиториях: румынских, гагаузских, болгарских etc. Не секрет, что в школах и вузах республики обучение учащихся английскому языку на основе учета особенностей их родного языка не стало еще ведущим принципом преподавания, и как результат – методология работы является менее эффективной.

Так как сопоставительное изучение язы-

ков (родного и иностранного) позволяет дать подробное и наглядное описание отдельных сторон сравниваемых языков, а также научно обосновать систему упражнений, лингвисты-компаративисты выдвигают научно обоснованные рекомендации по постановке произношения и обучению в целом английскому языку в национальных школах и вузах. Такие материалы и рекомендации посвящены теории сопоставляемых языков (первая часть) и носят фонетико-грамматический характер, включая изучение словарного состава и орфографии иностранного (английского) языка (вторая часть).

Итак, сравнительно-сопоставительный анализ английского и румынского, гагаузского языков преследует как лингвистико-теоретические, так и методико-практические цели: лингвистико-теоретические цели заключаются в том, чтобы выявить соответствия и различия сопоставляемых языков на всех их уровнях; методико-практические цели – в том, чтобы выявить типичные ошибки учащихся при обучении английскому языку (по аспектам); определить приемы постановки звуков-фонем английского языка в аудиториях с румынским, гагаузским языком обучения, выработать систему упражнений в сопоставительном плане для закрепления грамматического материала, словарного состава и орфографии.

Эти цели могут быть успешно достигнуты при помощи коллективных усилий и на основе инструментального исследования такими методами, как кинорентгенографирование, палатографирование, спектрографирование, осциллографирование, тензометрирование и другими, а также посредством субъективных приемов – наблюдения, анализа языкового материала, приема аудиторского анализа, и на основе тщательного изучения литературных лингвистических данных и педагогических экспериментов, полученных в ходе преподавания английского языка в соответствующих аудиториях с румынским и гагаузским языками обучения.

Суммируя вышеизложенное, особо отметим, что причинами, вызвавшими постановку вопроса о сопоставительном анализе языков (английского, немецкого, французского и румынского, гагаузского, болгарского), являются *требование* опоры на родной язык учащихся, соблюдение принципа *сознательности* в обучении, *отсутствие* научно-методических работ сопоставительного характера, *допущение* типичных ошибок учащимися национальных аудиторий (румынских и гагаузских) при изучении иностранных языков.

В методологии преподавания иностранных языков в национальных аудиториях Республики Молдова следует исключить механическое пользование переводными учебниками и пособиями с другого языка. Необходимо создать учебники и учебные пособия, учитывающие особенности родного языка учащегося и изучаемого им иностранного языка. Последовательное применение данного методического принципа тормозится в настоящее время недостатком лингвистических сопоставительных исследований.

В связи с этим полагаем, что очень важно на данном этапе *стимулировать* сопоставительные исследования, ибо только на их основе можно создать практические пособия по изучению иностранных языков, отвечающие современному уровню лингвистики и методологии преподавания языков в целом и иностранных – в частности.

Изучение языков в сопоставительном плане внесет определенный вклад в контрастивную лингвистику, будет способствовать решению лингвистико-теоретических задач, а также общелингвистической проблемы: выявлению языковых универсалий и установлению языковой типологии. В методико-практическом плане будут выявлены типичные ошибки, выработана система их предупреждения и исправления, составлены упражнения для лучшего усвоения иностранного языка.

В таком контексте вполне очевидно, что сопоставительное исследование родного и иностранного языка, в частности – румынского, гагаузского, английского, немецкого, французского, является *первостепенной задачей*. Считаем, что первоочередной задачей кафедр иностранных языков следует признать сопоставительное изучение родных языков и соответствующих иностранных. Ибо без таких

исследований невозможно и создание высококачественных учебных пособий и ряда методических материалов.

Особо отметим, что учителя и преподаватели английского языка (как и других языков), работающие в национальных школах и вузах, с особой остротой ощущают отсутствие сопоставительных исследований, особенно в области фонетики и грамматики, а также оригинальных учебников и учебных пособий, построенных на основе сопоставительного и контрастивного исследования национальных языков (румынского, гагаузского, болгарского) и иностранных (английского, немецкого и французского) языков.

Преподавание английского языка и других иностранных языков в аудитории с румынским языком обучения, а также и в других национальных школах, имеет свои специфические особенности и трудности, ибо, как известно, в каждом языке есть свои особенности в языковом строе, свои способы произнесения звуков и фраз. Каждый язык характеризуется определенным укладом органов речи, степенью и распределением их напряженности и обладает присущими ему особенностями в ритмике и мелодике фраз. Преподающий, несомненно, должен знать особенности обоих языков и умело использовать эти сопоставительные знания при обучении иностранному языку в соответствующей национальной аудитории.

Вслед за академиком Л.В. Щерба считаем, что настало время создать правила не только английские, французские, немецкие, испанские, не только русско-английские, -французские, -немецкие, но и румынско-, гагаузско-, болгарско-английские, немецкие, французские, испанские или русско-румынско-гагаузско-английские, -немецкие, -французские, -испанские et al.

Основой для таких сопоставительных исследований могут послужить изыскания в сопоставительном плане таких лингвистов из бывших союзных республик – стран ближнего зарубежья, как *А.А. Абдуазизов, А.М. Акмаров, Т.А. Бровченко, Л.К. Гамсахурдия, З.З. Гатиатуллина, А.А. Одеков, А.А. Хачатрян, Ф. Кязимов, А.М. Нейланд(е), Р. Убайдулаев, А.А. Исенгельдина, М.П. Вецозол, Т.И. Идаятзаде, В.А. Брока, М. К. Исаев, Г. Н. Аблукасимова, В. А. Васильев, О.И. Дикушина, В.Е. Шевякова, Г.П. Торсуев, В.Д. Аракин, А. М. Михайлов, Д.Д. Джалалов, Р. В. Климкина, О. Абаев, Е. А. Анисимова* и др., а также исследования ряда иностранных лингвистов, среди которых отметим следующих компаративистов: *Paul Passy, Wilhelm Viëtor, Joseph Chlumsky, Agard Frederick, Di Pierto Robert J., Margaret Schlauch, Pierre Delattre, Robert Stockwell, Donald Bowen, Laura Soamnes, Wiik Kalevi, C. E. Parmenter, A. V. Blanc, M.Miekisz, J. Denenteld, H. L. Kufner, R. Filipovič, W.G. Moulton* et al.

Названные лингвисты-компаративисты сопоставляли родственные и неродственные языки: английский, немецкий, французский с родными языками: русским, украинским, туркменским, узбекским, казахским, латышским, литовским, азербайджанским, грузинским, армянским, удмуртским; польским, испанским, финским, итальянским, сербо-хорватским, а также английский с французским и немецким языками.

Констатируем, что такие сопоставительные исследования, а также коллективные сопоставительные материалы, как, сборник «*Papers in Contrastive Linguistics*", изданный *Герхардом Никкелем* в Кембридже (1971), «*Papers and Studies in Contrastive Linguistics*" (познаньский сборник, 1974), "*Нариси з контрастивної лінгвістики*» (киевский сборник, 1979), «*Методы сопоставительного изучения языков*» (московский сборник, 1988), выпуск XXV "*Контрастивной лингвистики в серии* «Новое в зарубежной лингвистике» (Москва, 1989), или, наконец, статьи, опубликованные в болгарском журнале «*Съпоставително езикознание*", несомненно, обогащают наши знания в теоретическом отношении и постоянно усиливают наш библиографический арсенал. В этом контексте представляет интерес трактат армянского ученого-лингвиста *Рачия Ачатряна* «*Полная грамматика армянского языка в сравнении с 562 языками*» (четырехтомный труд) – академика Армянской и Чехословацкой академий, получившего в свое время образование в двух европейских университетах.

В заключение подчеркнем, что исследователи, занимающиеся сопоставительными изысканиями, должны организовывать свой

труд как *постоянный процесс*, а не как разновременные разрозненные действия, ибо в науке нет широкой столбовой дороги, и только тот может достигнуть ее сияющих вершин, кто не страшась усталости, карабкается по ее каменистым тропам. Наука, в том числе сопоставительная лингвистика, требует от человека всей его жизни.

И если у Вас были бы две жизни, писал И. П. Павлов, то и их бы не хватало Вам. Большого напряжения и великой страсти требует наука от человека. Будьте страстны в Вашей работе в Ваших исканиях. Лишь интерактивными совместными действиями возможно формировать специалистов широкого лингвистического профиля, способных адаптироваться в условиях бурного научно-технического прогресса. А это требует от всех нас воспитания у студентов высокой требовательности к себе, желания и умения работать творчески, постоянно пополнять свои знания, в том числе лингвистико-сопоставительные, являющиеся ***основой*** *в научной методологии преподавания иностранных языков*.

Наш коллективный лингвистический потенциал наделяет нас правом и обязывает выполнять исторический лингвистико-педагогический долг по созданию и написанию в сопоставительном плане академических работ по следующим дисциплинам:

1. Сопоставительная фонетика английского, румынского и гагаузского языков;
2. Сопоставительная фонология английского, румынского и гагаузского языков;
3. Сопоставительная грамматика английского, румынского и гагаузского языков;
4. Сопоставительная орфография английского, румынского и гагаузского языков;
5. Сопоставительная лексика английского, румынского и гагаузского языков;
6. Методология преподавания английского языка в национальных школах (аудиториях) с румынским и гагаузским языками обучения;
7. Учебники английского языка для всех групп и классов (II-V, VI-XII);
8. Англо-румынско-гагаузский сопоставительный словарь;
9. Гагаузско-английско-румынский сопоставительный словарь;
10. Румынско-гагаузско-английский сопоставительный словарь;
11. Словарь лингвистических терминов на английском, румынском и гагаузском языках;
12. Краткий лексический словарь слов, совпадающих по фонетико-фонологической форме с переводами английского, румынского, гагаузского языков;
13. Словарь пословиц и поговорок на английском, румынском и гагаузском языках для школ и вузов Республики Молдова;
14. Иллюстрированные материалы по фонетике, грамматике в сопоставительном плане на основе английского, румынского и гагаузского языков (рентгенограммы, осциллограммы, графики, таблицы et al.).

Названные сопоставительные лингвистико-дидактические задачи касаются и других иностранных языков: немецкого, французского, испанского et al.

Все эти сопоставительные материалы должны основываться и синхронизироваться с основными дидактическими принципами: *воспитывающего обучения* (The Principle of Educative Instruction), *сознательности* (The Principle of Consciousness) – *сопоставительного анализа* языков родного и иностранного; *активности* (The Principle of Activeness), *наглядности* (The Principle of Visuality), *последовательности* (The Principle of Consecutiveness), *систематичности* (The Principle of Systematicness), *доступности* и *посильности* (The Principle of Accessibility), *прочности* (The Principle of Durability), *преемственности* (The Principle of Successiveness), *научности* (The Principle of Scientific Approach), *индивидуального подхода* (The Principle of Individualization / Individual Approach), *обобщающего характера обучения* (The Principle of Generalization / Summarizing), *дифференцированного и интегрированного обучения* (The Principle of Differential and Integral Instruction), а также *с общими особенностями обучения иностранному языку, при практической направленности аккумулированных знаний для исследования языка как средства общения*.

РЕКОМЕНДУЕМАЯ ЛИТЕРАТУРА

1. Абрамкина Т. А., *К вопросу о сравнении с родным языком при обучении иностранному*. В кн.: *Вопросы лингвистики и методики преподавания иностранных языков*. Вып. 1. Москва: *Изд-во Московского университета*, 1968.
2. Аракин В. Д., *Сравнительная типология английского и русского языков*, Санкт-Петербург, *Просвещение*, 1979.
3. Артемов В.А., *Экспериментальная фонетика*, Москва, *Изд-во лит. на ин. яз.*, 1956.
4. Бабырэ Н.М., *Фонетический и фонологический статус сложных гласных звуковых комплексов германских и романских языков*, Кишинэу, МолдГУ, 1992.
5. Богородицкий В.А., *Очерк физиологии произношения языков французского, английского и немецкого сравнительно с русским*. В кн.: В.А. Богородицкий. *Очерки по языкознанию и русскому языку*. Москва, 1939.
6. Богородицкий В. А., *Казанская лингвистическая школа*. В кн.: *Труды Московского института истории, философии и литературы*. Т. V, 1939.
7. Бородулина М. К., Минина Н. М., *Основы преподавания иностранных языков в языковом вузе*, Москва, *Высшая школа*, 1968.
8. Бровченко Т. А., *Сравнительный анализ фонем украинского и английского языков*. / Автореф. дисс. … канд. филол. Наук. Москва-Одесса, 1951.
9. Вецозол М.П., *Сравнительный анализ систем гласных фонем латышского и английского языков*. / Автореф. дисс. … канд. филол. наук. Рига, 1954.
10. Виноградов В.В. *Из истории изучения русского синтаксиса* (от Ломоносова до Потебни и Фортунатова). Москва, 1958 (главы 22, 23, 24).
11. Гатиатуллина З.З., *Сравнительное исследование фразеологических единиц с компонентом – глаголом движения* (на материале английского, немецкого и шведского языков). / Автореф. дисс. … канд. филол. наук. Москва, 1968.
12. Идаятзаде Т.И., *Сопоставительный анализ согласных фонем английского и азербайджанского языков*. / Автореф. дисс. … канд. филол. наук. Баку, 1963. 13 с.
13. *Иностранные языки в школе*, 2010, № 8.
14. Кондрашов Н. А., *История лингвистических учений*, Москва, *Просвещение*, 1979. 224 с.
15. Кошериу Эужениу, *Синхрония, диахрония и история*. В кн.: *Новое в лингвистике*. Вып. III.,Москва, *Изд-во иностранной литературы*, 1963.
16. *Методы сопоставительного изучения языков*. / Отв. ред. В.Н. Ярцева, Москва, Наука, 1988.
17. Одеков А. А., *Сравнение гласных туркменского и английского языков*. / Автореф. дисс. … канд. филол. наук. Баку, 1965.
18. Пиотровский Р.Г., *Моделирование фонологических систем и методы их сравнения*, Москва-Санкт-Петербург, *Наука*, 1966.
19. Поливанов Е. Д. ,*Труды по восточному и общему языкознанию*, Москва, Наука, 1991.
20. Резвецова М. Д., Афанасьева О.В., Самохина Т.С., *Практикум по сравнительной типологии английского и русского языков*. Москва: *Просвещение*, 1989.
21. Семчинский С.В., *Фонетические соответствия между гласными румынского, русского и украинского языков*. В кн.: *Наукові записки Київского державного університету*, 1957, т. XVI, вып. 7,

22. Скалозуб Л.Г., *Сопоставительное описание согласных современных корейского и русского языков*, Киев: *Изд-во КГУ* им. *Т.Г. Шевченко*, 1957.
23. Смирницкий А.И., *Сравнительная фонетика новогерманских языков (английского, немецкого, шведского)*, Москва, *Изд-во МГУ*, 1962.
24. Типология сходств и различий близкородственных языков, Кишинэу, *Штиинца*, 1976.
25. Трубецкой Н.С., *Избранные труды по филологии*, Москва, *Прогресс*, 1987.
26. *Универсалии и типологические исследования*. Москва: *Наука*, 1974.
27. Ушинский К.Д., *Собрание сочинений*, Т. 2, Москва-Санкт-Петербург, *Изд-во АПН* РФ, 1949.
28. Фердинанд де Соссюр, *Труды по языкознанию*. Москва: *Прогресс*, 1977. 696 с.
29. Чемоданов Н.С., *Сравнительное языкознание в России*, Москва: *Учпедгиз*, 1956.
30. Щерба Л.В., *О взаимоотношениях родного и иностранного языков*. В кн.: Л.В. Щерба - *Языковая система и речевая деятельность*, Санкт-Петербург, *Наука*, 1974.
31. Щерба Л.В., *Преподавание иностранных языков в средней школе. Общие вопросы методики*, Москва, *Высшая школа*, 1974.
32. Якобсон Р., *Типологические исследования и их вклад в сравнительно-историческое языкознание*. В кн.: *Proceedings of the English International Congress of Linguistics*, Oslo, 1958.
33. Ярцева В. Н., *Проблема универсалий и классификация языков*. В кн.: *Универсалии и типологические исследования*. Москва, *Наука*, 1974.
34. Berejan S., *Studierea confruntativ-contrastivă a microstructurilor lexicale*. În: *Revistă de Lingvistică și Știință literară*, 1991, nr. 4.
35. Evdoșenco A., *Introducere în studiul filologiei romanice*, Chișinău-*Lumina*, 1987.
36. Graur A., Wald L., *Scurtă istorie a lingvisticii*, București, *Editura Științifică*, 1965.
37. Robciuc Ion, *Raporturile lingvistice româno-ucrainene*, Bucureşti, Editura *Mustang*, 1996.
38. Stati Sorin, *Metode noi în lingvistică*. În: *Introducere în lingvistică*. Bucureşti, *Editura Ştiinţifică,* 1965.
39. Greenberg J., *Language universals: a research frontier*. В кн.: J. Greenberg, *Language, Culture and Communication: Essays*. Stanford, California, 1971.
40. Ingram D. Typology and Universals of Personal Pronouns. В кн.: *Working Papers on Language Universals*, N 5. Stanford University, California, 1971.
41. Ştefănescu-Drăgăneşti V., *Comparaţie între sistemul fonologic al limbii engleze şi cel al limbii române*. În: *Analele Universităţii Bucureşti. Seria Ştiinţe Sociale. Filologie*, Anul XV-1966, p. 285-296.
42. Fries Charles C. *Teaching and Learning English as a Foreign Language*. Ann Arbor: Univ. Mich. Press, 1945.
43. Lado R., *Linguistic Across Culture*, Ann Arbor, The University of Michigan Press, 1963.
44. Lehmann W. P., *Historical Linguistics: An Introduction*, New-York, 1962.
45. Tătaru A., *The Pronunciation of Rumanian and English: Two Basic Contrastive Analyses.* Frankfurt/Main: *Haag und Herchen*, 1978.

ABORDĂRI TEORETICE PRIVIND ÎNVĂȚAREA LIMBILOR STRĂINE DE CĂTRE COPIII DE 6-7 ANI

DOI: 10.5281/zenodo.3567622
CZU: 373.3:81'243

*Cercetător științific, **Cristina STRAISTARI-LUNGU***
Institutul de Științe ale Educației

APPROCHES THÉORIQUES SUR L'APPRENTISSAGE DES LANGUES ÉTRANGÈRES POUR LES ENFANTS DE 6 À 7 ANS

Résumé: *L'apprentissage des langues étrangères dans l'éducation préscolaire est un domaine vaste et complexe, situé à l'interférence de divers domaines de la connaissance humaine, de sorte qu'une théorie unique ne peut répondre à toutes les exigences. En élaborant les fondements théoriques de l'apprentissage des langues dans l'éducation préscolaire, nous tenterons de présenter une approche globale des théories pédagogiques, psychologiques et psycholinguistiques, rapportée à l'âge de 6 ans.*

Mots-clés: *enfant, apprentissage, langue maternelle, langues étrangères, communication orale, idées, conceptions, théories de l'apprentissage des sciences.*

Rezumat: *Învățarea limbilor străine în educația timpurie constituie un domeniu vast, complex, situat la interferența diverselor domenii ale cunoașterii umane, astfel că o singură teorie nu poate fi viabilă în condițiile tuturor solicitărilor contemporane. În demersul nostru științific, vom încerca să prezentăm o abordare integralizatoare a teoriilor pedagogice, psihologice și psiholingvistice, raportate la vârstele de 6-7 ani.*

Cuvinte-cheie: *copil, învățare, limba maternă, limbi străine, comunicare orală, idei, concepții, teorii ale științei învățării.*

Una dintre întrebările care se pun, este dacă „a doua limbă" trebuie să fie sau nu învățată după modelul învățării primei limbi de către copil. Este bine, desigur, ca răspunsul să fie dat nuanțat. Depinde, în primul rând, de vârsta la care se predă limba străină: în cazul unor adolescenți sau cu atât mai mult al unor adulți, este inutil și chiar ridicol să se încerce imitarea condițiilor în care învață limba maternă copilul mic [12, p. 344]. Însă chiar și atunci, când a doua limbă este predată unor copii de 6-7 ani, situația este diferită decât în situația când copilul învață prima limbă, limba sa maternă.

Trebuie să se țină seama, așadar, de o realitate evidentă, care este ignorată totuși uneori: din multiple puncte de vedere, învățării celei de-a doua limbi nu seamănă cu procesul însușirii limbii materne de către copilul mic. Să nu uităm că învățarea limbii străine se face pe fondul unor deprinderi lingvistice existente la persoana respectivă, pe fondul unui cod anterior însușit, care funcționează de mai multă sau de mai puțină vreme.

Pe de altă parte, metodiștii care încearcă să identifice procesul învățării limbilor străine cu acela prin care decurge însușirea celei materne de copilul mic, pierd complet din vedere rolul pe care-l au, în învățarea codului și în funcționarea lui în comunicare, particularitățile de vârstă ale persoanei, cu tot ce implică acestea ca însușiri intelectuale, posibilități perceptive, cunoştinţe generale cu privire la univers, etc. în mare măsură, unele metode subapreciază oarecum, atunci când acesta este un adult și chiar un preșcolar de 6-7 ani [12, p. 345].

T. Slama-Cazacu susține că nici chiar modul empiric și nesistematic — fără „reguli gramaticale", ci numai prin simpla conversaţie (dar bazându-se pe cunoștințele lingvistice oferite de limba sa maternă, pe gândirea sa evoluată etc.) — în care învață o limbă adultul care se află într-o țară străină, nu este identic cu cel în care deprinde copilul limba maternă. Pe de altă parte, în cazul predării altor limbi decât cele materne copiilor de 6-7 ani, procesul nu decurge întocmai cu în-

vățarea acelora, deoarece există trei considerente menționate mai sus: prezența unui cod de bază — limba de acasă, particularitățile unor vârste mai mari și posibilitatea (chiar dacă e abia în curs de formare) a metalimbajului.

W. Apelt a scos în evidență deosebirile dintre învățarea limbii materne și a limbilor străine.

a) Învățarea limbii materne începe în condițiile unei adevărate „tabula rasa", existând însă predispoziții înnăscute pentru însușirea unei limbi. Studiul unei limbi străine începe, în aproape toate cazurile, atunci când există deja o rețea bine conturată de structuri ale celei materne. Persoana care studiază dispune și de sisteme parțiale elementare în domeniul fonologiei limbii materne, al lexicului și al gramaticii, dar și de exerciții lingvistice corespunzătoare, de auz și vorbire. Posedă, de asemenea, funcțiile de bază ale comunicării, chiar dacă se referă numai la un cerc de viață adesea restrâns. Acest fenomen al prezenței limbii materne este totdeauna evident și poate fi doar teoretic „uitat" și „eliminat".

b) Pentru învățarea limbii materne există o motivare durabilă, intensă, irepetabilă în viață. Copilul vorbește în mediul în care trăiește. În cazul unei limbi străine însă micuțul se află conștient în contrast cu limba maternă, ceea ce constituie o situație grea pentru unii elevi.

c) Odată cu învățarea limbii materne se dezvoltă și gândirea, ambele formând o unitate inseparabilă pe baza sistemului lingvistic inițial însușit. Limba maternă întâlnește deci o altă lume de idei și concepții, ceea ce dă naștere uneori la interferențe. Însușirea limbii de acasă are zilnic la dispoziție un timp aproape nelimitat, dorinței de exprimare a copilului aproape că nu-i sunt puse limite, pe când la limba străină, chiar în condițiile cele mai favorabile, posibilitățile sunt reduse [apud. 8, p. 76-77].

Totodată, cunoașterea modului în care se învață prima limbă (dexteritățile lingvistice ale copilului) este utilă, pentru unele sugestii de ameliorare a procesului general de predare a limbilor străine.

Investigațiile fundamentale realizate în domeniul psiholingvisticii (T. Bever, L. Bloom, J. Bruner, N. Chomsky, A. Elliot, R. Krouss, W. Labov, J. Piajet, Л. Выготский, A. Liublinskaia, E. Sohin, T. Slama-Cazacu) oferă teorii pertinente referitoare la procesele de dezvoltare a vorbirii copiilor atât în limba maternă, cât și în nonmaternă, de însușire a limbajului, de influență a mediului social asupra dezvoltării lor verbale, cunoscute drept: *teoria învățării, teoria nativității și teoria cognitivă* [5, p. 21-22], *teoria învățării sociale, teoria învățării constructiviste* ș.a.

Plecând de la ideea că învățarea limbilor străine în educația timpurie constituie un domeniu vast, complex, situat la interferența diverselor sfere ale cunoașterii umane, astfel că o singură teorie nu poate fi viabilă în condițiile tuturor solicitărilor zilei de azi. În demersul nostru științific, încercăm să prezentăm o abordare integralizatoare a teoriilor pedagogice, psihologice și psiholingvistice, raportate la vârstele de 6-7 ani.

Având în vedere că problematica integralității pedagogice reprezintă un domeniu de referință pentru evoluțiile în educație, T. Callo menționează următoarele: „Integralitatea în învățământ se impune astăzi tocmai ca una dintre formele superioare (și cele mai ascunse) din clasa generală a structurilor de acțiune, care se produc prin intermediul relaționării" [4, p. 7]. Ideea este susținută și de M. Hadîrcă, care pledează pentru formarea-dezvoltarea integrală a personalității copilului/elevului, evidențiind necesitatea unei dezvoltări holistice, integrale a creierului uman, prin dezvoltarea inteligențelor multiple, organizarea transdisciplinară a activităților de învățare [9; 10, p. 17].

Analiza principalelor categorii de teorii ale științei învățării ne-a permis să deducem teoriile specifice învățării limbilor străine în educația timpurie (ÎLSET): *teoria învățării, teoriile nativiste, teoriile sociale, teoriile constructiviste, teoria învățării socio-culturale și zona proximei dezvoltări* a lui L. Vîgotskii, *teoriile structuraliste, teoria operațională.*

Pentru interpretarea teoriilor ÎLSET trebuie să ținem cont de **teoria învățării,** potrivit căreia rolul decisiv în însușirea limbii îl are învățarea, care se sprijină pe observare, pe imitarea modelelor prezentate de adulți. Autorul experimentelor de predare a unei limbi străine la vârsta preșcolară, A. Klimentenko, subliniază: „Un grad ridicat de dezvoltare a auzului fonematic în rândul copiilor a fost semnalat în mod repetat. Studiile demonstrează că copiii de la 4 la 7 ani simulează nu numai durata și intensitatea sunetului, ci și

caracteristicile sale spectrale. Abilitatea copiilor de a „imprima și imita” este o condiție prealabilă pentru obținerea unor rezultate înalte în predarea limbajului oral” [apud: 14, p. 42].

Teoriile nativiste. N. Chomsky susține ideea *moștenirii mecanismului de deprindere a limbajului,* care operează prin extragerea regulilor de bază, din ansamblul cuvintelor auzite de copil. Copilul nu trebuie să fie învățat să vorbească, deoarece poate identifica regulile limbajului doar auzindu-i pe alții vorbind. Pentru funcționarea mecanismului de deprindere a limbajului copilul trebuie doar să asculte limba vorbită. Sistemul este înnăscut, automat.

Teoria lui E. Lenenberg reprezintă o altă abordare nativistă în explicarea deprinderii limbajului. El susținea că limbajul este *o capacitate biologică moștenită a ființei umane*, aspect demonstrat prin faptul că limbajul este deprins de copii fără ca aceștia să fie învățați. Limbajul trebuie să fie însușit într-o perioadă critică din viața copilului, iar dacă acest lucru nu are loc la momentul oportun, atunci nu va mai avea loc niciodată. Această perioadă critică se situează înainte de pubertate, deoarece mai târziu zonele creierului implicate în funcția limbajului devin prea rigide și inflexibile pentru învățarea unui nou limbaj.

Adulții nu învață niciodată o limbă străină, așa cum au însușit limba maternă. Justificarea acestei idei provine din studiile făcute asupra ariilor corticale ale limbajului. Aceste arii sunt situate în emisfera stângă a creierului, iar deteriorarea lor la adult duce la o disfuncție permanentă a limbajului. Dacă o astfel de deteriorare are loc la copii, până la vârsta pubertății, funcțiile limbajului trec de obicei în cealaltă parte a creierului și astfel copilul este capabil să se refacă complet după deteriorare.

Teoriile sociale. R. Brown a observat că teoriile anterioare asupra dobândirii limbajului au omis deseori scopurile și semnificațiile care stau la baza utilizării limbajului de către copil. El a elaborat o metodologie în care a evidențiat aspectele sociale în dezvoltarea limbajului. Această teorie pornește de la ideea că limbajul provine din *nevoia copilului de a comunica* și este cunoscută sub denumirea de gramatică a relațiilor semantice. Conform acestei teorii, pentru copil este important sensul, intenția indicată prin ceea ce spune.

La învățarea unei limbi străine la vârstele de 6-7 ani vom ține cont de **teoriile constructiviste,** care acordă atenție egală eredității și educației în dezvoltarea copilului, punând accent pe evoluția cognitivă. Copiii sunt abordați ca subiecți ai învățării unei limbi străine în cercetarea noastră, care își utilizează capacitățile fizice și intelectuale în continuă transformare, pentru a interacționa activ cu mediul și a acționa asupra acestuia. În procesul respectiv, ei își dezvoltă aptitudini cognitive și modele comportamentale tot mai complexe, mediul poate frâna sau stimula acest ritm, dar etapele parcurse sunt generale, universale.

Teoria învățării socio-culturale, al cărui reprezentant este L. Vîgotskii, își propune să demonstreze natura psihologică și socială a conștiinței, geneza socială a psihicului uman, precum și mijloacele prin care funcțiile superioare ale intelectului - raționamentul, înțelegerea, planificarea, reamintirea - se dezvoltă din experiențele sociale ale copilului. Activitatea umană nu s-ar reduce doar la o înlănțuire de reflexe sau de conduite de adaptare, ci ar implica și o componentă de interacțiune cu mediul, componentă în cursul căreia se transformă și subiectul.

Este logic să se pornească de la concepția că studierea uneia sau mai multor limbi străine contribuie prin componentele lor de cultură generală la dezvoltarea personalității. Prin îmbogățirea orizontului spiritual, prin ridicarea nivelului cultural, limbile străine favorizează educația umanistă și înlesnesc înțelegerea și colaborarea internațională [8, p. 100].

Diferiții factori sociali devin influența predominantă pentru dezvoltare și ne oferă explicații pentru modificările apărute. Cu toate acestea, dezvoltarea continuă să acționeze într-un cadru biologic dat, de care trebuie să ținem cont. Astfel, L. Vîgotskii postulează existența unei zone de dezvoltare proximă, în interiorul căreia copilul obține un beneficiu din ajutorul celuilalt pentru a atinge un nivel superior de eficiență: *„învățarea poate păși nu numai pe urmele dezvoltării, nu numai în pas cu ea, ci poate merge înaintea dezvoltării, împingând-o mai departe, stimulând-o pentru formații noi ”.*

El susține principiul conform căruia este satisfăcătoare numai acea învățare care împinge înainte dezvoltarea, pe de o parte, și, pe de alta, militea-

ză pentru principiul unității dintre intelect și afectivitate, deoarece dezvoltarea intelectuală se află indisolubil legată de cea motivațională. Evaluarea zonei proximei dezvoltări se face prin determinarea nivelului funcțiilor cognitive maturizate, care determină activitatea intelectuală independentă desfășurată de copil și nivelul funcțiilor cognitive, în curs de maturizare.

Învățarea unei limbi străine *„trezește astfel o varietate de procese de dezvoltare internă care sunt capabile să acționeze, să opereze numai atunci când copilul interacționează cu oameni din mediul său și în cooperare cu copii de aceiași vârstă. Odată ce aceste procese sunt interiorizate, ele devin parte a realizării dezvoltării independente a copilului".* În acest sens, rolul profesorului la o activitate de limba străină este de a încuraja cooperarea dintre copii și de a sprijini eforturile acestora, organizând activități care să-i stimuleze către zona proximei dezvoltări. Activitățile propuse trebuie să asigure o bună relaționare între educația formală-nonformală-informală.

Teoriile structuraliste. Psihologii s-au concentrat asupra modalităților prin care copiii organizează ceea ce învață, de exemplu învățarea unei limbi străine, considerând dezvoltarea un proces structurat, sistemic.

J. Piaget a avansat idei originale privind geneza și mecanismele gândirii, cunoscute ca **teoria operațională a stadialității în dezvoltarea inteligenței.**

El a delimitat *stadii* și serii de *operații* ale dezvoltării inteligenței:

- *stadiul senzorio-motor,* desfășurat de la naștere până la vârsta de 2 ani când copilul este preocupat de câștigarea controlului motor și învățarea obiectelor fizice;
- *stadiul preoperațional,* între 2 și 7 ani, când copilul este preocupat cu calificarea verbală;
- *stadiul concret operațional,* între 7 și 12 ani, când copilul începe să se descurce cu conceptele abstracte, cum ar fi numerele, relațiile și înrudirile;
- *stadiul formal operațional,* între 12 și 15 ani, etapa în care copilul începe să raționeze logic și sistematic.

Așadar, inteligența nu este dobândită deodată de către copil, ci se dezvoltă în etape bine definite. Acestea, după J. Piaget, sunt identice pentru fiecare individ. În fiecare stadiu, copilul învață noi forme de comportament și își dezvoltă capacitatea de gândire logică. Fiecare stadiu este caracterizat de abilități cognitive diferite. Deși unii copii pot fi mai bine pregătiți, trecând de la un stadiu la altul mai rapid decât alți copii, J. Piaget consideră că toți copiii trebuie să treacă prin etape de dezvoltare în aceiași succesiune.

În fiecare stadiu se adaugă ceva la capacitățile dobândite. Pentru ca învățarea limbilor străine în educația timpurie să poarte un caracter relevant pentru copilul de 6-7 ani, se va ține cont de momentul dezvoltării la care se află copilul conform vârstei (preoperațional), când este preocupat anume cu calificarea verbală [11].

J. Bruner a observat că, în timp ce copiii manipulează mediul social, dobândesc capacitatea de a comunica prin intermediul limbajului [3]. Bazat pe teoria lui J. Piaget, J. Bruner și-a reconsiderat câteva dintre ideile sale despre dezvoltarea intelectuală. În acest sens, ÎLSET se compune nu doar din mai multe etape, ci presupune stăpânirea succesivă a celor trei sfere ale reprezentărilor - acțiune, imagine și simbol (cuvânt) [idem].

Potrivit lui J. Bruner, orice subiect, poate fi prezentat într-o formă sau alta oricărui copil, la orice vârstă. Studiind felul în care copiii prelucrează și asimilează informația, psihologul H. Gardner a identificat câteva moduri de învățare, numite și inteligențe multiple: socială (interpersonală), personală, spațială, lingvistică, logico-matematică, muzicală, corporal-chinestezică, naturalistă și existențială. Fiecare tip de inteligență are la bază o structură neurologică care își are propriul curs de dezvoltare.

El consideră că o mare parte din potențialul copilului se pierde, dacă nu îi oferim la timpul potrivit ocazia să-și dezvolte un spectru larg de abilități mintale, cum ar fi, de exemplu șansa de a învăța o limbă străină începând cu vârste de 6-7 ani. Vom dezvolta aceste idei în conceptualizarea ÎLSET.

Toate aceste teorii analizate reprezintă surse teoretice de bază pentru cercetarea noastră. Ele vor constitui baze științifice pentru conceptualizarea studierii unei limbi străine în educația timpurie și pentru elaborarea unei metodologii eficiente la acest capitol pentru copiii de 6-7 ani.

Aspectul practic al teoriei poate fi abordat în măsura în care, după cum afirmă A. Kaplan, „teoria este un mijloc de a da sens unei situații problematice, astfel încât să ne permită să fim mai eficienți în acțiunile noastre și, ceea ce este mai important, să ne permită să modificăm și să ne corelăm acțiunile, eventual să le înlocuim chiar cu altele noi. Prin organizarea sa logică, teoria devine un criteriu de interpretare, de critică și unificare a legilor existente, de modificare a altor teorii, astfel încât să se potrivească cu noile date, precum și să servească drept ghid pentru descoperirea de noi generalizări."

Tabelul-sinteză de mai jos (Tabelul 1.4.) prezintă ideile esențiale, extrase din abordarea holistic-integratoare a teoriilor specifice învățării unei limbi străine în educația timpurie examinate în scopul unor concluzii și continuități ale cercetării noastre de viitor.

Tabelul 1. Analiza teoriilor specifice ÎLSET

Teoria	Idei esențiale
Teoriile nativiste	**N. Chomsky** • Sistemul de deprindere a limbajului este înnăscut, automat; • Regulile gramaticale de care suntem conștienți sau pe care le deprindem atunci când învățăm o limbă nouă, reprezintă doar structura de suprafață a limbii respective; • Structura de suprafață diferă de la o limbă la alta, dar sub aceasta se găsește structura profundă, care este identică pentru toate limbajele umane; **E. Lenenberg** • Limbajul este o capacitate biologică moștenită a ființei umane; • Limbajul trebuie să fie însușit într-o perioadă critică din viața copilului, iar dacă acest lucru nu are loc la momentul oportun, atunci nu va mai avea loc niciodată; • Perioada critică se situează înainte de pubertate, deoarece mai târziu zonele creierului implicate în funcția limbajului devin prea rigide și inflexibile pentru învățarea unui nou limbaj; • Adulții care învață o limbă străină, nu o învață niciodată așa cum au învățat limba maternă; • Consideră dezvoltarea un proces structurat, sistemic;
Teoriile structuraliste ***Teoria operațională***	**J. Piaget** • Copiii au un rol activ în determinarea propriei dezvoltări; Ei sunt experimentatori înnăscuți, dacă li se oferă posibilitatea și susținerea necesară pentru a explora; • Învățarea are loc pe etape, care diferă prin calitatea judecății copiilor, modul în care acționează și învață aceștia despre lumea din jurul lor; • Învățarea este senzorială, bazându-se pe „aici" și pe „acum"; • Structurile mintale, inclusiv cea interpersonală, se formează prin interacțiunea copilului cu mediul.

	J. Bruner • ÎLSET se dezvoltă nu doar din mai multe etape, ci presupune stăpânirea succesivă a celor trei sfere ale reprezentărilor - acțiune, imagine și simbol (cuvânt); • Cursul dezvoltării mentale nu este doar o secvență «ceasornică» a evenimentelor care se desfășoară în mod spontan, ci este determinată și de diverse influențe ale mediului înconjurător, în special asupra mediului instituțional; • Învățarea poate deveni chiar și principalul factor de dezvoltare dacă îi oferă copilului posibilitatea de a-și accelera propria dezvoltare, punându-i în fața lui sarcinile care conduc la trecerea la etapa următoare; • Orice subiect, potrivit lui J. Bruner, poate fi prezentat într-o formă sau alta oricărui copil, la orice vârstă.
Teoria socială	**R. Brown** • Limbajul provine din nevoia copilului de a comunica; • Pentru copil este important sensul, intenția indicată prin ceea ce spune; • Omiterea cuvintelor de genul articolelor, prepozițiilor și conjuncțiilor duc la o versiune prescurtată a limbajului, fără a se pierde conținutul semantic; • Însușirea limbajului se desfășoară într-o succesiune care parcurge aproximativ cinci etape;
Teoriile constructiviste	• Acordă atenție egală eredității și educației în dezvoltarea copilului, punând accent pe dezvoltarea cognitivă; • Copiii sunt abordați ca subiecți ai învățării, ai învățării unei limbi străine în cercetarea noastră, care își utilizează capacitățile fizice și intelectuale în continuă dezvoltare, pentru a interacționa activ cu mediul și a acționa asupra acestuia; • Își dezvoltă capacități cognitive și modele comportamentale tot mai complexe, mediul poate frâna sau stimula ritmul dezvoltării, dar etapele parcurse în dezvoltare sunt generale, universale.
Teoria învățării socio-culturale	**L. Vîgotskii** • Dezvoltarea intelectuală a individului ar fi, așadar, rezultatul unei treceri de la funcționarea inter-individuală la o funcționare intra-individuală; • Factorii biologici pot fi forța principală a schimbării, însă, pe măsură ce copilul se dezvoltă și se transformă, există noi influențe ce afectează schimbarea; • Existența unei zone de dezvoltare proximă, zonă în interiorul căreia copilul obține un beneficiu din ajutorul celuilalt pentru a atinge un nivel superior de eficiență; • Susține principiul conform căruia este satisfăcătoare numai acea învățare care împinge înainte dezvoltarea, pe de o parte, și, pe de alta, militează pentru principiul unității dintre intelect și afectivitate, deoarece dezvoltarea intelectuală se află indisolubil legată de cea motivațională

Teoria inteligențelor multiple	**H. Gardner** • A identificat câteva moduri de învățare, numite și inteligențe multiple: socială (interpersonală), personală, spațială, lingvistică, logico-matematică, muzicală, corporal-chinestezică, naturalistă și existențială; • Fiecare tip de inteligență are la bază o structură neurologică care își are propriul curs de dezvoltare; • O mare parte din potențialul copilului se pierde, dacă nu îi oferim ocazia să-și dezvolte un spectru larg de abilități mintale, precum de a-i oferi șansa de a învăța o limbă străină începând cu vârsta de 6-7 ani; • Procesul educațional planificat și realizat din perspectiva multiplelor inteligențe: – condiționează centrarea pe copil și individualizarea, – facilitează interacțiunea cu lumea, – asigură și susține succesul în autoexprimare, – întărește imaginea de sine și sentimentul de competență.

În concluzie notăm că abordările teoretice examinate au pus în valoare contribuțiile științifice ale cercetărilor realizate în domeniu, care asigură conceptualizarea învățării limbilor străine în educația timpurie prin stabilirea *condițiilor pedagogice necesare pentru învățarea limbilor străine în educația timpurie;* elaborarea *modelului pedagogic de învățare a unei limbi străine în educația timpurie, Curriculumului opțional la limba străină pentru instituțiile de educație timpurie (la vârsta de 6-7 ani)*.

Astfel, fundamentarea teoretică a învățării limbilor străine în educația timpurie a determinat elucidarea aspectului praxiologic pentru proiectarea și realizarea în practică a învățării limbilor străine la copiii de 6-7 ani în vederea formării competențelor lingvistice la nivelul Pre A1 într-o limbă străină.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE

1. Andrițchi V., *Fundamente teoretice și metodologice ale managementului resurselor umane în învățământul preuniversitar. Teza de dr. habilitat în pedagogie*, Chișinău, 2012.
2. Bîrzea C., *Știința predării. Unele tendințe în didactică*. În: *Probleme de pedagogie contemporană*, B.C.P., București, 1987.
3. Bruner J. S., *Pentru o teorie a instruirii*, București, *Editura Didactică și Pedagogică*, 1970.
4. Callo T., *Predarea și învățarea limbii prin comunicare. Ghidul profesorului*, București, Editura *Cartier*, 2003.
5. Cemortan S., *Teoria și metodologia educației verbal-artistice a copiilor*. Chișinău: UPS *Ion Creangă*, 2001.
6. *Ghid de bune practici pentru educația timpurie a copiilor între 3 – 6/7 ani*. București: MECT, 2008.
7. *Ghidul cadrelor didactice pentru educația timpurie și preșcolară*, Min. Educației și Tineretului al R.M. Chișinău: UNICEF, 2008.
8. Grigoroviță M., *Predarea și învățarea limbilor străine*. București: EDP, 1995.
9. Hadîrcă M., *Educația integrală. Fundamentări teoretico-paradigmatice și aplicative*, Chișinău: IȘE, 2015.

10. Hadîrcă M., *Formarea integrală a personalității în societatea cunoașterii*. În: *Formarea personalității elevului în perspectiva educației integrale*, 2013.
11. Piajet J., *Psihologia inteligenței*. București, Editura Științifică, 1998.
12. Slama-Cazacu T., *Introducere în psiholingvistică*, București, Editura Științifică, 1968.
13. Кутыева Е. П., *Французский язык в детском саду*, Москва, *Просвещение*, 1963.
14. Раку Ж., *Психогенезис речи в смешанных коммуникативных средах. Диссертация на соискание ученой степени доктора хабилитанта психологии*, Кишинев, 2008.
15. Bruner J. S., *Early Social Interaction and Language Acquisition*, în H. R. Schaffer (ED.), *Stadies in Mother – Infant Interaction*, London, *Academic Press*, 1977.
16. Chomsky N., *Syntactic Structures*, *Mouton and Co*, The Hague, 1957.
17. Lenenberg E., *The Biological Foundations of Language*. New York, *Wiley*, 1967.

DIDACTICA DISCIPLINELOR ȘCOLARE

LES ÉLÈMENTS DE NOUVEAUTÉ DANS LE CURRICULUM DE LANQUE ÉTRANGÈRE (LÉ)

DOI: 10.5281/zenodo.3567626
CZU: 37.091:811

Docteur en pédagogie, maître de conférences ***Aliona AFANAS***
Institut des Sciences de l'Éducation

ELEMENTE DE NOUTATE ÎN CURRICULUMUL LA LIMBA STRĂINĂ

Rezumat: *Articolul reflectă problema formării competenţelor specifice a elevilor în baza Curriculumului la Limba Străină, 2019. Formarea / dezvoltarea competenţelor specifice la limba străină vizează parcurgerea mai multor etape de selecţie şi aplicare a strategiilor didactice la nivel personal, relaţional şi profesional. Este o chestiune de primă importanţă pentru cadrele didactice de profil din R. Moldova, cărora lucrarea noastră sperăm să le fie de maxim ajutor.*

Cuvintele-cheie: *competenţe specifice, elev, profesor, nivel personal, nivel relaţional, nivel profesional.*

Résumé: *L'article présente le problème de la formation des compétences spécifiques des élèves dans le curriculum de Langue Étrangère 2019. La formation / le développement des compétences spécifiques en langue étrangère vise à franchir plusieurs étapes de sélection et d'application des stratégies d'enseignement aux niveaux personnel, relationnel et professionnel.*

Mots clés: *compétences spécifiques, élève, enseignant, niveau personnel, niveau relationnel, niveau professionnel.*

Le principe essentiel du Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL) est de valoriser la formulation positive des objectifs et des résultats éducatifs à tous les niveaux [3, p. 25]. Le CECRL propose une autre vision de l'enseignement et de l'apprentissage comme moyen de communication, plus large, de l'apprenant/ de l'élève. Le CECRL présente l'élève comme *acteur social*. Cela signifie le changement de paradigme par l'encouragement de l'implication et de l'autonomie de l'élève. On favorise une perspective de *compétence* illustrée par des descripteurs commençant par *„Je peux (faire)"* plutôt que par une perspective de *déficience*.

L'accent se met sur ce que l'élève peut faire et non seulement sur ce qu'il n'a pas encore acquis. Le chercheur Philippe Jonnaert, professeur titulaire à l'Université du Québec, mentionne qu'une compétence est définie par un contexte, une personne ou un groupe de personnes, des expériences vécues antérieurement par une personne, une situation, une action, les ressources utilisées pour développer la compétence et les résultats obtenus, les transformations observées chez les personnes concernées [1, p. 17].

Le concept de compétence concerne trois logiques: la logique de l'action en situation, la logique curriculaire et la logique de l'apprentissage, qui se complètent mutuellement (figure 1). La logique de l'action et la logique de l'apprentissage définissent la notion de compétence et la logique curriculaire présente la direction, les valeurs positives dans la formation et dans les salles de classe. La logique de l'action dans la situation fonde les autres composantes: la logique curriculaire et la logique d'apprentissage.

La formation / le développement des compétences aux élèves a lieu dans la situation et dans l'action, en replaçant le contenu thématique dans des situations qui ont du sens pour les apprenants [9, p. 83-85]. Dans la figure 1, on présente l'unité d'apprentissage finalisée dans le curriculum de LÉ 2019, cycle du collège et du lycée, les composantes qui les unissent.

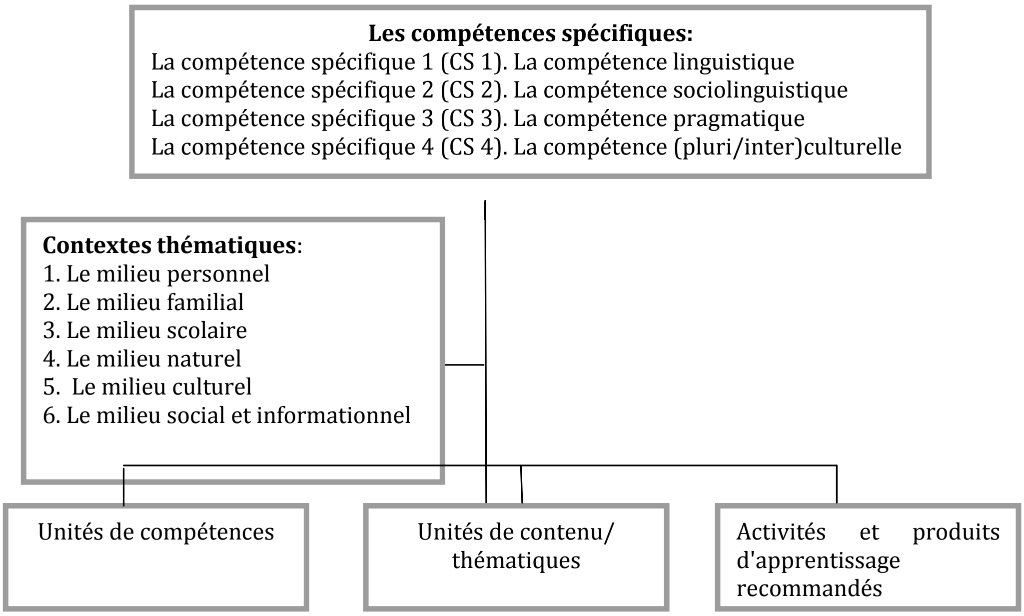


Figure 1. ***L'unité d'apprentissage dans le curriculum de langue étrangère (LÉ) 2019, cycle du collège et du lycée*** *[6, p. 5; 7, p. 6]*

L'unité d'apprentissage comprend les compétences spécifiques, les contextes thématiques, les unités de compétences, les unités de contenu, les activités et les produits d'apprentissage recommandés. Les unités de compétences sont formulées pour chaque compétence spécifique, chaque classe, étant en progression jusqu'à la fin de la scolarité. De plus, les unités de compétences sont formulées de manière taxonomique, au milieu de chaque unité d'apprentissage / unités de contenu, elles sont en corrélation horizontale avec les unités de contenu, les activités et les produits d'apprentissage recommandés.

Les unités de compétences découlent des compétences spécifiques à la discipline et contribuent le plus largement possible à la formation d'une ou de plusieurs compétences spécifiques. Les unités de compétences sont formulées à partir de quatre types d'activités: *réception, production, interaction et médiation*.

Par exemple, la compétence spécifique en langue étrangère: on présente la construction de la compétence pragmatique dans l'enseignement aux cycles du primaire, du collège et du lycée, ses composantes en progression (voir tableau 1):

Tableau 1. ***La progression de la compétence pragmatique en langue étrangère (primaire, collège, lycée) [6, 7, 8]***

Verbe/ action / activité	**Domaine / discipline / sujet**	**Niveau / modalité/ norme**	**Contexte/ résultat**
Adaptation	des éléments linguistiques	aux contextes usuels / familiaux	prouvant de l'exactitude et de la cohérence dans la structuration du message
Utilisation	des structures linguistiques	dans des contextes familiers et prévisibles	démontrant de la cohérence et de la précision dans la communication
Intégration	des ressources linguistiques	dans des contextes quotidiens et imprévisibles	démontrant de la précision et de la fluidité discursive

Le tableau 1 présente la compétence pragmatique en progression à tous les niveaux de la scolarité selon les composantes qui indiquent une action / activité: adaptation (primaire), utilisation (gymnase) et intégration (lycée). La sélection des verbes a été effectuée conformément à la taxonomie de Bloom: la compréhension et la connaissance, l'application et le fonctionnement, l'intégration et le transfert.

La deuxième composante est la matière en tant qu'indicateur de la finalité temporelle représentée par les éléments linguistiques (primaire), les structures linguistiques (collège) et les ressources linguistiques (lycée), tous en progression d'un niveau de scolarité à un autre. Une autre composante représente les contextes qui font référence au niveau ou à la manière de réaliser l'action / l'activité.

Les contextes sont présentés en progression: la complexité de chaque étape de scolarité est caractérisée par un certain type de contexte: au cycle du primaire sont présents les contextes usuels / familiers, les contextes familiers et prévisibles sont présents au collège et les contextes quotidiens et imprévisibles au lycée. L'élément de nouveauté dans la formulation de la compétence spécifique représente la composante des valeurs et des attitudes, spécifiques au curriculum de LÉ 2019, et l'on peut trouver dans la dernière partie des compétences spécifiques. Celles-ci, à leur tour, sont formulées en progression, se concentrant sur les particularités d'âge de l'élève: au primaire - „prouvant de l'exactitude et de la cohérence dans la structuration du message» [8], au collège - „ démontrant de la cohérence et de la précision en communication" [6], au lycée - „ démontrant de la précision et de la fluidité discursive" [7].

On mentionne que les valeurs formées par la compétence pragmatique progressent dans les dimensions de la compétence pragmatique après la correction et la cohérence du CECRL, la cohérence et la précision, la précision et la fluidité du discours [2, p. 33].

La conception de la pédagogie actionnelle, centrée sur l'élève, permet de mobiliser les connaissances existantes, de renforcer la motivation et de faciliter l'insertion professionnelle. La perspective actionnelle continue à évoluer vers une perspective co-actionnelle: les élèves apprennent à faire quelque chose avec les autres. Un rôle particulier est attribué à l'activité en commun avec d'autres, réalisée dans un contexte réel avec des personnes réelles.

Le guide d'implémentation du curriculum disciplinaire de LÉ propose de telles tâches d'action, axées sur les types de compétences spécifiques et les unités de compétences proposées par le curriculum de LÉ (par exemple, *le projet de classe* et *le projet ouvert sur le monde*). La pédagogie du projet est une autre possibilité d'encadrer la perspective actionnelle / co-actionnelle dans l'apprentissage. Si le projet se déroule entre plusieurs groupes, classes, écoles, l'échange d'expériences sera plus riche.

Et si le projet sort du milieu scolaire dans la communauté, alors il y a le caractère social, l'élément de co-action, présenté par le CECRL (Volume complémentaire, 2018), y est présent [3]. Dans ce contexte, les documents authentiques jouent un rôle essentiel dans la présentation de faits culturels quotidiens, qui deviennent des exemples et des supports pour les projets réalisés par les élèves.

L'enseignant doit remplir plusieurs tâches au sein de la communauté scolaire [11]:

• *Au niveau personnel*, son premier devoir est de veiller à la confidentialité et à ne pas mélanger vie privée et vie professionnelle. Par ailleurs, il s'engage à cultiver en lui-même le sens des responsabilités, à rester honnête en remettant en question les vraies raisons pour lesquelles il a choisi ce métier. Exigeant à l'égard de lui-même, il doit s'auto-former en continu et rester informé de toutes les nouveautés pédagogiques.

• *Au niveau relationnel*, on lui demande de valoriser les apprenants dans toutes les interventions en classe et de les traiter avec équité et justice, comme on attend de lui qu'il soit solidaire avec ses collègues et inspire aux apprenants un modèle de solidarité à imiter.

• *Au niveau professionnel*, il est appelé non pas seulement à transmettre les savoirs mais surtout à développer chez l'apprenant des compétences (savoirs, savoir-faire et savoir-être) qui lui seront utiles en-dehors de l'école.

On distingue **plusieurs phases** dans la sélection et l'application des stratégies didactiques:

a) La phase d'observation vous permet de collecter les éléments composant une situation

donnée, une situation que vous avez vécue vous-même ou une situation qui concerne d'autres personnes. On peut essayer de le faire sans idée préconçue, mais on peut aussi partir explicitement de la représentation que l'on a de ce type de situation.

Temps 1: Observez la situation en vous posant les questions: Qui ? Quoi ? Quand ? Où? Comment? Les éléments relevés ne seront pas forcément tous utiles.

Temps 2: Que vous attendiez-vous à trouver? Le trouvez-vous? Qu'est-ce qui est inattendu pour vous? L'observation est guidée par votre représentation de la situation.

Temps 3: Mettez en commun toutes les observations en vue de la phase d'analyse.

Exemple: Magie de la musique, auteur R. Rolland*, Jean-Christophe* [10, p. 110]: Proposez une situation: les élèves de votre classe vont pour la première fois au théâtre. Les élèves observent la salle, l'atmosphère, les acteurs, etc. Quelles sont les sentiments que vous avez éprouvés? Quand vous êtes allés au théâtre?

b) La phase d'analyse porte sur le traitement des informations collectées, qu'elles soient explicites ou implicites; il s'agit de comprendre, d'expliciter et de nommer les éléments sélectionnés pendant la phase d'observation.

Temps 1: Dégagez les éléments saillants ou les constantes de vos observations, puis caractérisez-les.

Temps 2: Dégagez les éléments implicites ou absents de vos observations, puis caractérisez-les.

Exemple: Magie de la musique, auteur R. Rolland*, Jean-Christophe* [10, p. 110]

Lecture et compréhension du texte. Observez les personnages: de quel pays sont-ils originaires? À quelle catégorie sociale appartiennent-ils? Pourquoi dans la famille de Christophe on parlait souvent du théâtre? Y allait-on souvent? Comment était la salle de spectacle? Qu'est-ce qui intimidait Christophe? etc.

c) La phase de synthèse vous aidera à dégager les caractéristiques communes des différents comportements éthiques ou non éthiques et à passer du concret à l'abstrait. Pour y réussir, vous serez amené à réaliser des exercices de comparaison, de classement et de reformulation simple avec un lexique précis.

Temps 1: Comparez les éléments analysés, puis classez-les.

Temps 2: Dégagez une caractéristique générale commune aux éléments de chaque catégorie (démarche inductive). Nommez ensuite cette caractéristique.

Temps 3: À partir des caractéristiques générales dégagées ci-dessus, énoncez des principes éthiques.

Exemple: Magie de la musique, auteur R. Rolland*, Jean-Christophe* [10, p. 110]

Quels étaient les sentiments de Christophe pendant et après le spectacle? Relevez les expressions; les phrases qui justifient chacune de vos réponses. Quelles informations sont données sur grand-père et son petit-fils (caractère, comportement, situations, attitudes etc.) Quels sentiments éprouvent-ils l'un pour l'autre? etc.

L'enseignant doit remplir plusieurs tâches au sein de la communauté scolaire **au niveau personnel**: son premier devoir est de veiller les vraies raisons pour lesquelles ils ont choisi d'aller au théâtre, leurs comportements et leurs attitudes, leurs sentiments éprouvés, etc.; **au niveau relationnel**, on lui demande de valoriser les apprenants dans toutes les interventions dans la salle de spectacle, la relation avec son grand-père, les goûts et les préférences sur les jeux des acteurs, etc.; **au niveau professionnel**, il est appelé non pas seulement à transmettre les savoirs mais surtout à développer chez l'apprenant des compétences (savoirs, savoir-faire et savoir-être) qui lui seront utiles en-dehors de l'école, dans la vie réelle.

d) Dans **la phase de préparation à l'action**, vous êtes invité à réinvestir les acquis des trois phases précédentes (observer, analyser, synthétiser). Le but est de dégager une ligne de conduite dans la pratique du métier d'enseignant: il s'agit d'observer les situations proposées, de les analyser pour formuler les problèmes qui y sont illustrés et proposer des comportements conformes à l'éthique professionnelle.

Temps 1: Observez la situation présente.

Temps 2: Analysez-la. Formulez la question qui se pose.

Temps 3: Déclinez le principe éthique en diverses modalités concrètes (démarche déduc-

tive). Choisissez la modalité qui vous semble la plus appropriée.

Exemple: Magie de la musique, auteur R. Rolland, *Jean-Christophe* [10, p. 110]

Qu'en concluez-vous sur le personnage principal (Jean-Christophe) ? Le théâtre, lui est-il familier ou fait-il semblant de n'avoir rien compris? Quelle est votre interprétation? Pour quelle(s) raisons?

• *Au niveau personnel:* il s'engage à cultiver en lui-même le sens des responsabilités, du comportement, des attitudes envers le théâtre, les raisons pour lesquelles ils ont choisi aller au théâtre.

• *Au niveau relationnel*: on lui demande de valoriser les scènes de la pièce, toutes les interventions dans la pièce et inspire un modèle de former une personnalité.

• *Au niveau professionnel*: il est appelé non pas seulement à transmettre les savoirs mais surtout à développer chez l'apprenant des compétences (savoirs, savoir-faire et savoir-être) qui lui seront utiles en-dehors de l'école.

• **Travail sur le texte: *méthode PRES***: 4 groupes

P. – Exprimez votre **point** de vue;

R. – Faites **une raison/un jugement de valeur** sur le point de vue;

E. – Donnez un **exemple** pour clarifier votre point de vue;

S. – Faites un **sommaire** de votre point de vue.

Les élèves travaillent en groupe, chaque groupe a une fiche et travaille d'après la méthode PRES.

P. – Exprimez votre **point** de vue: Le point de vue sur le texte **Magie de la musique**;

R. – Faites **une raison/un jugement de valeur** sur le point de vue: Il est vrai que.../il est juste que .../il est faux que ...

E. – Donnez un **exemple** pour clarifier votre point de vue: on peut utiliser les expressions d'appréciation (j'ai trouvé ça merveilleux; je suis passionné de ...; j'adore, je suis fou (folle) de ...; c'est tellement bien que les mots me manquent etc.);

S. – Faites un **sommaire** de votre point de vue. Chaque groupe présente un résumé du fragment lu, une impression générale qui se dégage du *Le théâtre*.

Les élèves travaillent sur le poster, où présentent par un symbole le message du fragment analysé.

Compétences spécifiques formées: CS 3, CS 4.

Unités de compétences: 3.4., 3.6., 3.8.; 4.1., 4.3.

La compétence spécifique 3. La compétence pragmatique

3.4. L'Organisation des ressources linguistiques pour produire des textes fonctionnels simples en contextes quotidiens;

3.6. L'initiation d'un récit simple / de descriptions basées sur une séquence de points de repère faisant référence à divers sujets de la vie quotidienne;

3.8. La participation aux interactions écrites / en ligne avec des sujets d'intérêt quotidien et d'intérêt général;

La compétence spécifique 4. La compétence (pluri/inter)culturelle

4.1. La distinction des idées principales et des valeurs humaines dans les textes littéraires / non littéraires, les pièces musicales;

4.3. La corrélation des émotions aux personnages dans des histoires, des films, des pièces de théâtre avec une expérience personnelle ou avec d'autres personnes [7, p. 28-32].

En conclusion, pour former des compétences communicatives on utilise *le matériel pédagogique*, qui comprend tout support (images, documents audio-visuels, cartes, grilles, etc.) utilisé en classe par l'enseignant dans le but de favoriser l'apprentissage. Pour que ce matériel constitue une condition favorable aux apprentissages, il doit répondre à des critères de forme et de localisation:

• sur *la forme*, le matériel pédagogique doit être: attirant pour motiver l'enfant; riche et varié pour maintenir son attention et enrichir son imagination; interactif pour encourager les échanges; ludique pour répondre au besoin d'amusement et de jeu en classe.

• sur *la localisation*, il faut qu'il soit très accessible: certains de ses éléments sont affichés sur les murs de la classe, permettant aux apprenants de s'y référer quand ils travaillent; d'autres sont à leur disposition, dans un bac à livres, dans les casiers ou les bureaux.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES:

1. Afanas A., *Metodologia dezvoltării competenței de comunicare a elevilor în limba străină. Monografie,* Chișinău, *Print Caro*, 2013.
2. *Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer*, Conseil de l'Europe / *Les Éditions Didier*, Paris 2001.
3. *Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer. Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs*, 2018.
4. *Cadrul de Referință a Curriculumului Național*, Chișinău, 2017.
5. *Codul Educaţiei al Republicii Moldova nr. 152* din 17.07.2014, *Monitorul Oficial* nr.319-324/634 din 24.10.2014.
6. Guţu I., Munca-Aftenev D., Afanas A. et al., *Curriculum Naţional*, Aria Curriculară *Limbă și Comunicare*. Disciplina *Limba Străină*, clasele V – IX. *Ghid de implementare a curriculumului disciplinar*, Chișinău, 2019. 151 p. (Aprobat la Consiliul Naţional pentru Curriculum (Proces verbal nr.22 din 05.07.2019) www.mecc.gov.md
7. Guţu I., Munca-Aftenev D., Afanas A. et al., *Curriculum Naţional*, Aria Curriculară *Limbă și Comunicare*, Disciplina *Limba Străină*, clasele X – XII, *Ghid de implementare a curriculumului disciplinar*, Chșinău, 2019. 117 p. (Aprobat la Consiliul Naţional pentru Curriculum (Proces verbal nr.22 din 05.07.2019)) www.mecc.gov.md
8. Guţu I., Munca-Aftenev D., Guţu S. et al., *Limba străină I: Învățământul primar: Curriculum național. Ghid de implementare a curriculumului disciplinar*; coord. naț: Angela Cutasevici [et al.]; experţi-coord. naţ.: Ludmila Ursu [et al.]; Ministerul Educaţiei, Culturii şi Cercetării al R. Moldova. Chişinău: *Lyceum*, 2018 (F.E. P. *Tipografia Centrală*). 124 p. www.mecc.gov.md
9. Jonnaert Ph., Ettayebi M., Defise R., *Curriculum și competențe: un cadru operațional*. Cluj-Napoca: Editura *ASCR*, 2010.
10. Ranga L. et. al., *Manuel de français*, *XI*, Chşinău, Editura *Prut International*, 2014.
11. www. ADSP - Analyse-de-discours.com (Franck Cobby) - La Zone, consulté le 27.10.2019.

PRAXIOLOGIA LECȚIEI MODERNE: ABORDĂRI INOVATIVE

DOI: 10.5281/zenodo.3567633
CZU: 37.091

Doctor în științe fizico-matematice,
conferențiar universitar, ***Ion ACHIRI***
Institutul de Științe ale Educației

PRAXIOLOGY OF THE MODERN LESSON: INNOVATIVE APPROACHES

Abstract. *The article addresses a significant problem for the quality of education - the quality of the modern lesson. Some innovative approaches regarding the praxiology of the lesson are proposed, approaches that will lead to an increase in the quality of the lesson and to the fulfillment of the provisions of the child-friendly school. The innovative provisions refer to the requirements for a modern lesson, to the classification and structuring of the lessons, to the methodology of developing a didactic project, to the active learning and motivation and to the objectives of the lesson.*

Keywords: *quality, education, modern lesson, educational process, classification, structure, objective, school competence, type of lesson, didactic project.*

Rezumat: *Articolul abordează o problemă semnificativă pentru calitatea în educație – calitatea proiectului de lecție modernă. Sunt propuse unele idei inovative privind praxiologia demersului didactic ce vor conduce la sporirea calității instruirii și la realizarea prevederilor școlii prietenoase copilului. Ne referim aici la cerințele pentru o lecție modernă, la clasificarea și structurarea lecțiilor, la metodologia elaborării unui proiect didactic, la învățarea activă și motivația.*

Cuvinte-cheie: *calitate, educație, lecție modernă, proces educațional, clasificare, structură, obiectiv, competență școlară, tip de lecție, proiect didactic.*

Calitatea educației, în ansamblu, este direct proporțională cu profesionalismul cadrului didactic manifestat în cadrul fiecărei lecții școlare desfășurate, în particular. Lecția, ca unul dintre cele mai importante produse de competență a profesorului, a fost și este în vizorul savanților. Mulți cercetători (Miron Ionescu, Ion Radu, Ioan Cerghit, Sorin Cristea, Rodica Solovei, Angela Cara, Ion Botgros etc.) au dezvoltat conceptul de lecție școlară. Transformările din educație, reformele implementate și proiectate, formarea și dezvoltarea competențelor școlare, incontestabil, trebuie să ducă la modernizarea lecției și perfecționarea acesteia.

Practica educațională demonstrează necesitatea unor abordări inovative privind lecția modernă. Scopul articolului este de a evidenția noile viziuni și de-a sprijini cadrele didactice / managerii școlari / cercetătorii științifici în implementarea acestora.

➢ Cerințele pentru o lecție modernă

Din perspectiva formării competențelor școlare lecția modernă trebuie:

- *să fie axată pe obiective, care, în final, duc la formarea competențelor;*
- *să fie centrată pe elev;*
- *să reflecte o materie de studiu rațional selectată de către profesor;*
- *să fie axată pe metode optime de predare–învățare–evaluare, corelate cu mijloace eficiente de învățământ;*
- *să fie axată pe parteneriate de tipul* ***profesor–elev, elev–elev, elev–profesor****;*
- *sa fie fundamentată pe realizarea triadelor:*

a) predare–învățare–evaluare;

b) cunoștințe–abilități –atitudini și valori;

- *să fie fundamentată pe diversitatea formelor, metodelor, instrumentelor și produselor de evaluare aplicate în cadrul lecției;*
- *să fie interesantă și motivantă pentru elevi.*

➢ **Clasificarea tipurilor de lecții după criteriul competenței**

În contextul formării competențelor școlare considerăm preferabilă pentru toate disciplinele școlare utilizarea clasificării tipurilor de lecții după ***criteriul competenței,*** ce solicită angajarea unor priorități metodologice evidente la nivelul valorilor cognitive dobândite în cadrul lecției:

I. *Lecție de formare a capacităților de dobândire a cunoștințelor* (vizează prioritar formarea capacităților de dobândire a cunoștințelor);
II. *Lecție de formare a capacităților de înțelegere a cunoștințelor* (vizează prioritar formarea capacităților de înțelegere a cunoștințelor dobândite anterior);
III. *Lecție de formare a capacităților de aplicare a cunoștințelor* (vizează prioritar formarea capacităților de aplicare a cunoștințelor dobândite și înțelese anterior);
IV. *Lecție de formare a capacităților de analiză-sinteză a cunoștințelor* (vizează prioritar formarea capacităților de analiză-sinteză a cunoștințelor dobândite, înțelese și aplicate anterior);
V. *Lecție de formare a capacităților de evaluare a cunoștințelor* (vizează prioritar formarea capacităților de evaluare critică a cunoștințelor dobândite, înțelese, aplicate și interpretate analitico-sintetic anterior). [5]

Practica proiectării și dezvoltării curriculare a activității didactice în Republica Moldova confirmă necesitatea *Lecției combinate (mixte)* însă în contextul formării competențelor, acest tip de lecție trebuie să dispară din practica educațională. Pentru a fi formate competențele, fiecare temă nouă trebuie să fie studiată în cel puțin trei lecții: o lecție pentru dobândirea cunoștințelor, o lecție pentru a înțelege cunoștințele dobândite și una pentru a aplica cunoștințelor dobândite și înțelese.

Clasificarea tipurilor de lecții după *modul (forma) de organizare a activităților în cadrul orei.* Procesul educațional în liceu poate fi organizat și desfășurat în baza următoarelor tipuri de lecții:

I. Lecție-prelegere.
II. Lecție-seminar aplicativ (rezolvare de situații simple, exerciții, probleme, sarcini standarde etc.).
III. Lecție-seminar de reluare și aprofundare.
IV. Lectie-practicum (rezolvări de probleme, situații mai complicate, inclusiv non-standarde; lucrări de laborator, practice sau grafice; excursii didactice; lecții integrative (de exemplu, lecție mixtă de fizică și chimie, istorie și geografie, matematică și literatura română, matematică și arta plastică etc.).
V. Lecție-sinteză (ora de sinteză, ora de sinteză integrativă).
VI. Lecție-evaluare (testarea, colocviul, proba de evaluare, susținerea proiectelor, investigația etc.).

➢ **Modele de structurare a lecției**

Literatura pedagogică recomandă peste 20 modele de structurare a lecțiilor. ([6]) În Republica Moldova majoritatea cadrelor didactice utilizează ***Modelul secvențial*** sau ***Cadrul ERRE.***

❖ ***MODELUL SECVENȚIAL*** propune următoarele secvențe posibile ale lecției:

1. Organizarea clasei (Moment organizatoric).
2. Verificarea temei pentru acasă.
3. Reactualizarea cunoștințelor și a capacităților.
4. Predarea-învățarea materiei noi.
5. Consolidarea materiei și formarea capacităților:
   – la nivel de reproducere;
   – la nivel productiv;
   – la nivel de transferuri în alte domenii.
6. Analiza-sinteza materiei teoretice studiate.
7. Analiza-sinteza metodelor/tehnicilor/procedeelor studiate.
8. Evaluarea.
9. Bilanțul lecției.
10. Anunțarea temei pentru acasă.

Notă: Structurarea tipurilor de lecții I-V, din clasificarea tipurilor de lecții după criteriul competenței, și a lecției mixte(combinate), conform *Modelului secvențial*, este prezentată în [2].

❖ ***CADRUL ERRE*** propune următoarele secvențe posibile ale lecției:

1. Evocarea.
2. Realizarea sensului.
3. Reflecția.
4. Extinderea.

Conștientizarea semnificației fiecărei dintre aceste patru secvențe contribuie la structurarea corectă a lecțiilor. Este regretabil faptul, dar mulți

profesori din Republica Moldova incorect aplică în practică *Cadrul ERRE*.

Conform DEX, *evocare* semnifică faptul de aducere în conștiință a faptelor, evenimentelor, împrejurărilor trecute.

Astfel scopul major al secvenței ***Evocare*** constă în readucerea în memorie a celor studiate, adică recapitularea cunoștințelor, a algoritmilor, a metodelor etc., studiate la lecțiile / etapele precedente.

Cadrele didactice trebuie să știe că secvența ***Realizarea sensului*** poate fi utilizată doar la orele la care se studiază teme noi. La celelalte lecții această secvență nu este prezentă. Secvența ***Extindere*** nu va fi prezentă la fiecare lecție. Aceasta va fi inclusă în structura lecției doar atunci, când elevii vor fi pregătiți să realizeze extinderile respective. Astfel, aplicând Cadrul *ERRE*, poate fi desfășurată lecția realizând doar o unică secvență. De exemplu, *Lecția de formare a capacităților de analiză-sinteză a cunoștințelor* poate include doar secvența ***Evocare*** sau doar secvența ***Extindere***. Pot fi desfășurate lecții în baza a două secvențe ***Evocare*** și ***Reflecție***, în baza a trei secvențe ***Evocare, Realizarea sensului*** și ***Reflecție***.

Important: cadrul didactic ***foarte rar*** va realiza lecții, aplicând toate cele patru secvențe din Cadrul *ERRE.*

❖ **MODELUL CELOR 5E**

Din perspectiva formării competențelor școlare, considerăm a fi adecvată și mai funcțională structurarea lecțiilor în baza *Modelului celor 5E.* Acesta include 5 secvențe posibile în structura lecției ([6]):

1. ***Angajarea*** (stabilirea relației cu experiența anterioară, reactualizarea cunoștințelor și a capacităților/abilităților).
2. ***Explorarea*** (studierea materiei noi).
3. ***Explicarea*** (argumentarea pentru înțelegere, articularea ipotezelor, efectuarea generalizărilor, corectarea erorilor).
4. ***Elaborarea*** (prezentarea rezultatelor, aplicarea cunoștințelor dobândite în diverse situații reale și/sau modelate, aplicarea altei abordări).
5. ***Evaluarea*** (a modului de operare, a progresului, a produselor realizate, a corectării greșelilor).

Sperăm ca în perspectivă acest model să devină unul funcțional în sistemul educațional din Republica Moldova.

Metodologia elaborării unui proiect didactic

Elemente inovative sunt și în proiectul didactic al lecției. Elaborarea proiectului didactic se fundamentează pe următorul algoritm:

Profesor________________________________

Disciplina de învățământ________________

Clasa ___________________________________

Data ____________________________________

Numărul lecției în sistemul de lecții (conform proiectării de lungă durată)

De exemplu, 4/33, adică este lecția a 4-a din sistemul de lecții la capitol/modul/unitate de învățare și lecția a 33-a din sistemul general de lecții la clasa respectivă)_______________________

Numărul lecției conform orarului ________

____

Durata lecției ____________________________

____

Capitolul /Modulul/Unitatea de învățare __

____

Subiectul lecției __________________________

____

Unitățile de competență__________________

____

Obiectivele lecției: ***La finele lecției elevii vor fi capabili:***

O_1 ____

____

O_2 ____

____

o_3 ____

____

O_4 ____

____

Tipul lecției ______________________________

____

Tehnologii didactice:

a) Forme _______________________________

____

b) Metode ______________________________

____

c) Mijloace de învățământ_______________

____

Evaluarea:a) Tipul evaluării________________

____

b) Forme, metode, tehnici de evaluare, produse____________________________

____

Scenariul lecţiei:

Notă: Scenariul lecţiei poate fi prezentat atât în **formă tabelară**, cât şi în **formă textuală.**

Tabelul poate fi structurat în diverse moduri.

a)

Nr crt	Secvenţele lecţiei	Timp	Obiectivele lecţiei	Activitatea profesorului	Activitatea elevului	Evaluarea (de proces)
1. 2. etc.						

b)

Nr crt	Secvenţele lecţiei	Timp	Obiectivele lecţiei	Strategia didactică	Metode, procedee	Evaluarea (de proces)
1. 2. etc.						

Notă: În cazul prezentării textuale scenariul se prezintă în formă de text, evidenţiind secvenţele structurale ale lecţiei şi activităţile preconizate în cadrul acestor secvenţe. Se va indica asupra cărora dintre obiective se va lucra la secvenţa respectivă şi cât timp se preconizează pentru aceasta. [3]

➢ **Învăţarea activă şi motivaţia**

Pentru a forma competenţele şcolare, activitatea profesională a profesorului, inclusiv în cadrul lecţiei, se va fundamenta pe ***Crezul instruirii active (Kees Both):***

Ce aud - uit!
Ce aud şi văd – îmi amintesc puţin!
Ce aud, văd şi întreb sau discut cu cineva – încep să înţeleg!
Ce aud, văd, discut şi fac – însuşesc şi mă deprind!
Ce redau altcuiva – învăţ!
Ceea ce pun în practică – mă transformă!

Profesorul va ţine cont şi de **ALGORITMUL UNEI PREDĂRI AXATE PE MOTIVAŢIE:**

- ✓ *Începeţi predarea printr-o situaţie amuzantă, un studiu de caz, o istorioară legată de teoria ce urmează a fi predată sau printr-o problemă de soluţionat;*
- ✓ *Chestionaţi elevii asupra cunoştinţelor lor anterioare în legătură cu fenomenul ori teoria ce urmează a fi explicate;*
- ✓ *Prezentaţi planul lecţiei sub formă de întrebări (acest mod de a prezenta materia îi obligă pe elevi să-şi focalizeze atenţia asupra aspectelor importante şi să caute răspunsurile la întrebările puse);*
- ✓ *Organizaţi cunoştinţele sub formă de scheme, care permit evidenţierea legăturilor dintre concepte;*
- ✓ *Daţi exemple care să îi intereseze pe elevi, să îi motiveze;*
- ✓ *Utilizaţi analogiile (astfel îi determinăm pe elevi să stabilească legături între un domeniu pe care îl cunosc şi altul nou);*
- ✓ *Realizaţi conexiuni intra-, inter- şi transdisciplinare, conexiuni cu viaţa cotidiană;*
- ✓ *Zâmbiţi mai frecvent.*

Obiectivele lecţiei

Obiectivele au fost şi sunt instrumente importante în formarea şi dezvoltarea competenţelor şcolare. Proiectând lecţia, cadrul didactic va determina obiective preconizate pentru această lecţie. Elementele inovative sunt următoarele:

1) Se modifică sintagma *obiectivele operaţionale ale lecţiei* în sintagma *obiectivele lecţiei.*

2) Nu toate obiectivele proiectate pentru lecţie vor fi operaţionale. Unele vor fi complexe, adică, vor conţine în formulare două sau mai multe verbe.

De exemplu:

a) *La sfârșitul lecției elevii vor fi capabili să identifice în textul dat evenimentele istorice și să le clasifice după criteriile indicate.*

b) Pe finalul lecției elevii vor fi capabili să scrie, să citească și să compare numere întregi în diverse contexte.

Necesitatea realizării unor obiective complexe vine din faptul că și competența școlară este un sistem integrat de cunoștințe, abilități și atitudini și valori. Astfel, în cadrul lecției, inclusiv prin atingerea obiectivelor complexe, trebuie să fie format acest sistem integrat.

3) Numărul de obiective (verbe măsurabile) pentru lecția de 45 min va fi: minimum de patru obiective (verbe măsurabile), maximum – șase obiective (verbe măsurabile). Astfel încât, sistemul de obiective proiectate pentru o lecție să includă:

a)* cel puțin un obiectiv care va răspunde la întrebarea - ce va ști elevul? *(Dobândirea cunoștințelor);

b)* cel puțin două obiective care vor răspunde la întrebarea - ce va ști să facă elevul? *(Aplicarea celor studiate, formarea priceperilor, deprinderilor, abilităților, dezvoltarea capacităților);

c)* cel puțin un obiectiv care va răspunde la întrebarea - cum va ști să fie elevul? *(obiectivele de atitudini și valori).

Cunoștințele, abilitățile, atitudinile și valorile sunt cele trei componente fundamentale ale competenței școlare. Dacă dorim să formăm competențe, trebuie să realizăm în cadrul fiecărei lecții obiective corelate cu cele trei componente ale competenței școlare.

În loc de concluzii: Importante pentru realizarea continuității în procesul educațional sunt obiectivele intermediare ale lecției. Intermediare sunt acele obiective, care vor fi valorificate în cadrul lecției, dar nu vor fi finalizate sau supuse evaluării. Ele vor fi atinse la următoarele ore. Profesorul ia decizia care obiective sunt finalizabile la lecția proiectată și care vor fi intermediare. Obiectivele intermediare realizează continuitatea între lecții, reprezentând punți de trecere de la o lecție la alta.

Un profesor veritabil se pregătește pentru o lecție o viață întreagă. Implementarea abordărilor inovative propuse în practica educațională va face orele interesante și mai atractive atât pentru elevi, cât și pentru cadrele didactice. **Cel care dorește să devină un profesor de succes, trebuie să fie original la fiecare lecție!**

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE

1. Achiri I., *Lecția- produs de competență profesională a cadrului didactic*. În materialele *Conferinței Științifice Internaționale Cadrul didactic – promotor al politicelor educaționale*, 11-12 octombrie 2019, Chișinău.
2. Achiri I., *Didactica matematicii. Prelegeri,* Chișinău, Editura *Prut Internațional*, 2013.
3. Achiri I., A. Cara., *Proiectarea didactică: orientări metodolgice*, Editura *Lyceum*, Chișinău, 2004.
4. Ionescu M., Radu I., *Didactica modernă*, Editura *Dacia,* Cluj-Napoca, 2004.
5. Cristea S., *Dicționar de pedagogie,* Grupul Editorial *Litera*, *Litera Internațional*, Chișinău-București, 2000.
6. *Educația centrată pe elev. Ghid metodologic*, coordonatori: Callo T., Paniș A., Chișinău, *Print-Caro* SRL, 2010.
7. www.dex.ro.

METODOLOGIA FORMĂRII COMPETENȚEI DE PRONUNȚIE LA STUDENȚI (MONOFTONGUL POSTERIOR /U:/)

DOI: 10.5281/zenodo.3567637
CZU: 378:81.1

Lector universitar ***Larisa USATÎI***
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”

THE FORMATION OF PRONUNCIATION ABILITIES OF THE ENGLISH BACK MONOPHTHONG /U:/

Abstract. *The formation of pronunciation abilities of the English back monophthong /u:/ is of great significance especially in case of linguistic transfer of the characteristics of the mother tongue into the English language. The audio-pronunciation habit is an inseparable part for developing the professional competence of the student. The subject-matter of the present investigation concerns the use of different methods for making distinctions and similiarities between the English monophthong /u:/ and the Romanian /u/. Communication in English is in need of pronunciation competence at a high level on the part of speakers.*

Keywords: *abilities, linguistic transfer, native language, foreign language, inseparable, similiarities, communication, pronunciation competence, monophthong, pronunciation.*

Rezumat: F*ormarea abilităților de pronunție a monoftongului posterior englez /u:/ are o semnificație mare, în special, în cazul transferului lingvistic al caracteristicilor limbii materne în cele ale limbii engleze. Deprinderea audiere-pronunțare este inseparabilă în dezvoltarea competenței profesionale a studentului. Subiectul investigației ține de folosirea diferitor metode pentru delimitarea deosebirilor și asemănărilor dintre monoftongul posterior englezesc /u:/ și monoftongul românesc /u/. Pentru a comunica în limba engleză, este necesară dobândirea competenței de nivel înalt de pronunție din partea vorbitorilor.*

Cuvinte-cheie*: abilități, transfer lingvistic, limba maternă, limba străină, inseparabil, similarități și deosebiri, comunicare, competența de pronunție, monoftong, pronunțare.*

Monoftongul /u:/ englez este o vocală de lungă durată, încordată, posterioară propriu-zisă, închisă (varianta îngustă), labializată, diftongată / cu caracter diftonghizat (*posterior, close, a narrow variation of the high position of the tongue, rounded and diphthongized, long and tense)* /5, p.74/*.* Acest sunet vocalic se deosebește de opusul său englezesc /u/ prin următoarele caracteristici: partea posterioară a limbii este mai ridicată, mai retrasă, adică /u:/ este o vocală și mai posterioară, buzele sînt mai rotunjite, /u:/ este mult mai lung decât /u/. În timpul pronunțării monoftongului /u:/ corpul limbii este plasat în partea posterioară a cavității bucale, iar partea ei posterioară este ridicată spre palatul moale, în rezultatul cărui fapt rezonatorul bucal este mărit, iar cel faringal este micșorat, uvula este apropiată de peretele faringelui, astfel, blocând curentul de aer spre cavitatea nazală. La emiterea acestei vocale, buzele sunt rotunjite (mai mult în prima fază) și mai puțin rotunjite (în finalul articulării), nu sunt aduse înainte. Distanța dintre maxilare este mai mică decât la emiterea monoftongului /u/ de scurtă durată, astfel, rezonatorul labial este mult micșorat.

Sistemul fonetic și fonologic al limbii române cunoaște numai un sunet /u/, spre deosebire de cel englez, în care atestăm două sunete: vocala /u:/ de lungă durată și **/**u**/** de scurtă durată. În engleză, durata are statut fonematic**:** *fool – full, pool – pull, stewed – stood, cooed – could, shoed – should***.** În limba română sunetul **/**u**/** poate fi mai lung în poziție finală: *ingeniuu, continuu, spuu, perpetuu*. Monoftongul /u/ din limba română este o vocală posterioară închisă, labială, scurtă, orală, nediftongată /6, p.110/ = *posterior, close, rounded, short, oral, nondiphthongized*.

Indiferent de faptul dacă monoftongul posterior /u/ se află în poziție tonică sau atonică, în poziție pretonică sau posttonică, în poziție inițială sau finală, în silabă închisă sau deschisă, în componența unui hiat sau a unui diftong, el își păstrează toate caracteristicile articulatorii și acustice /4, p.30/*.* La articularea vocalei **/**u**/,** partea mijlocie a limbii urcă spre palatul moale, îngustând/strâmtând considerabil canalul bucal.

Din cauza deplasării corpului limbii înapoi și în sus, se formează două rezonatoare: unul anterior, caracterizat printr-un volum maxim și altul posterior, ce are un volum mai mic. La emiterea sunetului **/u/ ,** buzele sunt contractate și se depărtează de incisivii inferiori și superiori simțitor, rezonatorul labial are o formă rotunjită. La producerea vocalei **/u/,** curentul cu aer expirat trece prin rezonatorul gloto-epiglotic lărgit și prin cel bucal îngustat în regiunea palatului moale. În baza analizei comparate a monoftongului /u/ din română și /u:/ din engleză, deducem că sub aspect practic, putem asemui aceste vocale între ele, dar sunetul /u/ din română trebuie să fie articulat cu o durată lungă / prelungită, buzele nu trebuie să fie aduse înainte, /u/ românesc fiind mai închis decât cel englezesc.

Prin urmare, pentru a pronunța corect monoftongul /u:/ din limba engleză, se poate porni de la /u/ din română. Este necesar însă ca vocala engleză /u:/ să fie pronunțată mult mai lung. În funcție de poziția pe care o ocupă în cuvânt, /u:/ are diferite valori, ea este foarte lungă la sfârșitul cuvintelor sau atunci când este urmată de o consoană sonoră: *woo, who, blue, lose, move, wooed,* după o consoană surdă monoftongul /u:/ se pronunță mai scurt: *shoot, group, goose*.

Vocalele /u:/ și /u/ pot apărea în poziția inițială: *umăr, urcuș, ulcior,* la mijlocul cuvântului: *bună, măsură, căpșună, arsură, duet,* în poziție finală: *cu, acu, dădu, neutru, continuu (în română) și ooze, oon, oom, 'oolong, 'ooftish, oof, 'oodles, 'oozy, 'oozinnes, 'uhlan, 'umiak, 'ukase, 'oubliette, 'outré, 'ouzel; suit, pool, fool, spoon, school, moon, wound, fruit, 'cowper, group, 'stupid, 'schoolroom, re'cruits; flu, blue, true, too, do, who, blew, crew, threw, shoe, due, new, thew* (în engleză).

În limba română vocala /u/ este redată de litera „u" sau de două litere „uu", în engleză, însă, monoftongul /u:/ este reprodus de 27 litere și îmbinări de litere *de bază*. Digraful **oo** și litera **u** fiind *principale*: *„**oo**" – 'oodles, ooze, broom, gloom, tool, spoon, room, 'foozle, 'tootle, too, woo, ta'boo, ta'too, sham'poo*; de litera *„**u**" – rule, June, plume, glume, rude;* de digrafele: *„**ew, ou, ue, ui, eu, ieu, iu, oe, oeu, ough**" – crew, view, chew, yew; oubliétte, 'outré, 'ouzel, 'goulash, youth, group, 'rouble, you, 'bijou, sou; blue, rue, 'gluey, 'clueless, 'blueness; bruise, bruit, juice, fruit, re'cruit, sluice; sleuth, rheum, 'rheumatism, reu'matic; lieu; jiu'jitsu; stoep, shoe, ca'noe; ma'noeuvre; through, 'brougham;* și de litera *„**o**" – to, two, who, prove, move, lose, gam'boge, womb, whom, 'Domesday*.

La predarea monoftongului posterior /u:/, exersăm următoarele *drilluri fonetice*: cuvinte și propoziții. Cuvinte separate în română *ce conțin monoftongul /u/ la începutul, mijlocul și sfârșitul cuvântului, care nu se întâlnesc în limba engleză*: *ucide, ud, udătură, uită, ulcer, ulei, ulm, uluc, uzual, uzurpă, ușurător, undiță; fus, gură, grup, gust, mur, turn, turc, tur, tun, tub, rug, mediolinguală, acu, dădu, făcu, șezu, căzu, lucru, tu, nu, cu, Zubcu, neutru, titlu, atu*.

Cuvinte în română și engleză care din punct de vedere fonologic se aseamănă (au același înveliș sonor *a*) *în transcriere:* monoftongul /u/ // *buʃ – buʃ, tʃu'ma: – tʃu'ma, ku – ku, 'kuku – 'kuku, fud – fud, puf – puf, pul – pul, pus – pus, 'pusi – 'pusi, put – put, 'sputnik – 'sputnik, su'tʃʌvʌ – su'tʃava, tu – tu, tub – tub, 'tuti – 'tuti, 'u:la:n – 'ulan/*; monoftongul /u:/ //*bu:n – bun, bu:t – but, bu:st – bust, blu: – blu, ku:m – kum, ku: – ku, ku:n – kun, 'ku:pə – 'kupə, spu:n – spun, su:p – sup, su:n – sun, 'su:nə – 'sunə, sku:t – skut, tru:p – trup, tu: – tu, tu:n – tun, 'tu: 'tu: – 'tu 'tu, 'ti:'spu:n – 'ti'spun, tai'fu:n – tai'fun/* et al.

Cuvintele din română trebuie să fie articulate prelungi: b) *în ortografie* și *în transcriere* – monoftongul /u/ Bush, bush /*buʃ*/ – Bush /*buʃ*/, chu'mar /*tʃu'ma:*/ – 'ciuma /'*tʃuma*/, coo /*ku*/ – cu /*ku*/, cook /*ku:k*/ – cuc /*kuk*/, 'cuckoo /'*kuku*/ – 'cucu /'*kuku*/, Su'ceava /*su'tʃʌvʌ*/ – Su'ceava / *su'tʃava*/, to /*tu*/ – tu /*tu*/, two /*tu*/ – tu /*tu*/, tube /*tub*/ – tub /*tub*/, 'uhlan (ulan) /'*u:la:n*/ – 'ulan / '*ulan*/, monoftongul /*u*/ în cuvintele românești trebuie să fie pronunțat mai scurt.

Monoftongul /u:/ /boon /*bu:n*/ – bun /*bun*/, boost /*bu:st*/ – bust /*bust*/, boot /*bu:t*/ – but / *but*/, chu'*mar* /*tʃu:'ma:*/ – ciuma /'*tʃuma*/, chute /*ʃu:t*/ – șut /*ʃut*/, coom(b) /*ku:m*/ – cum /*ku:m*/, comb(e) /*ku:m*/ – cum /*ku:m*/, coo /*ku:*/ – cu / *ku*/, 'pruner /'*pru:nə*/ – 'prună /'*prunə*/, 'puna /'*pu:nə*/ – 'pună /'*punə*/, Q /*kju:*/ – chiu /*kju*/, queue /*kju:*/ – chiu /*kju*/, roop /*ru:p*/ – rup / *rup*/, 'rooter /'*ru:tə*/ – 'rută /'*rutə*/, roup /*ru:p*/ – rup /*rup*/, soon /*su:n*/ – sun /*sun*/, 'sooner / '*su:nə*/ – 'sună /'*sunə*/, scoot /*sku:t*/ – scut / *skut*/, troop /*tru:p*/ – trup /*trup*/, too /*tu:*/ – tu /*tu*/, troupe /*tru:p*/ – trup /*trup*/, toon /*tu:n*/ – tun /*tun*/, 'tea 'spoon /'*ti:'spu:n*/ – ti(te) spun / '*ti'spun*/, (pronunție subdialectală), two /*tu:*/ – tu /*tu*/, ty'phoon /*tai'fu:n*/ – tai'fun /*tai'fun*/.

Cuvinte engleze cu monoftongul /*u*/ care nu au echivalente fonetico-fonologice în română:

a) în transcriere: *//buk, gud, puʃ, pul, huk, tuk, luk, ful, ruk, rum, stud, brum, grum, wulf, fud, 'futbɔ:l, 'pud(d)iŋ, 'lukiŋ, 'kukəri, 'futbɔ:lə, wud, 'lukiŋ-gla:s, 'wumənhud, 'tʃaildhud, 'bukkeis, 'buzəm, 'bukei, 'kuriə, 'bulin, 'wustə, 'fulfil, 'ju:ʒuəł,*

'bruəri, 'wulvəri:n, 'wustid, 'pou'pur(r)i//;

b) în ortografie: *book, good, push, pull, hook, took, look, full, rook, room, stood, hood, 'foot-cookery, 'footballer, 'looking-glass, 'womanhood, 'childhood, 'bookcase, 'putting, 'wollen, 'wooden, 'footfall, 'footmark, 'bulletin, 'woodpecker, 'sugary, 'rookery, 'hand-book, could, should, would, food*.

Monoftongul /*u:*/ în transcriere: *//u:f, 'u:dłz, 'u:miæk, u:bli'et, 'u:zł, bu:, hu:, mu:, du:, zu:, ju:, ʃu:, nu:, blu:, tru:, tʃu:, gru:, dru:, flu:, sju:, wu:, lju:, fju:, tə'bu:, tə'tu:, 'bu:hu:, tu'wittu'wu:, jə'hu:, bə'lu:n, mə'ru:n, 'fu:zł, 'nu:dł, 'ru:bł,'tu:tł, bu:'hu:, 'bu:gi-wu:gi, 'tu:tsi-'wu:tsi, 'pærəʃu:t, 'dʒu:'dʒitsu, pə'fju:m, 'intəvju:, kə'mju:niti//*.

Monoftongul /*u:*/ *în ortografie*: *oof, 'oodless, u'kase, 'umiak, oubliétte, ou'trè, 'ouʒel, boo, who, moo, do, Zoo, hoof, choose, cool, pool, doom, youth, loose, lose, tomb, fool, root, use, 'duty, 'human, 'music, unit, broom, ba'lloon, ma'roon, gam'boge, womb, can'ton, can'tonament, 'Domesday, 'bouquet, 'goulash, un'couth, 'rouble, 'blueness, 'clueness, 'rueful, 'gluey, bruise, bruit, sluice, sleuth, rheum, 'rheumatism, 'rheumatic, 'jiu-'jitsu, brougham, per'fume, 'ewer*.

Cuvinte în engleză cu monoftongii /*u:*/ și /*u*/ contrastate: book /*bu*:*k*/ – book /*buk*/, chew /*t*ʃ*u*:/ – chew /*t*ʃ*u*/, chute /ʃ*u*:*t*/ – chute /ʃ*ut*/, 'cruel /'*kru*:*əl*/ – 'cruel /'*kruəl*/, 'cruet /'*kru*:*it*/ – 'cruet /'*kruit*/, 'doer /'*du*:*ə*/ – 'doer /'*duə*/, 'doest /'*du*:*ist*/ – 'doest /'*duist*/, 'fluent /'*flu*:*ənt*/ – 'fluent /'*fluənt*/, 'fluid /'*flu*:*id*/ – 'fluid /'*fluid*/, fool /*fu*:*l*/ – fool /*ful*/, 'into /'*intu*:/ – 'into /'*intu*/, pool /*pu*:*l*/ – pool /*pul*/, soot /*su*:*t*/ – soot /*sut*/ – suit /*sut*/, stook /*stu*:*k*/ – stook /*stuk*/, suit /*sju*:*t*/ – suit /*sjut*/, tew /*tju*:/ – tew /*tju*/, too /*tu*:/ – too /*tu*/, two /*tu*:/ – two /*tu*/, 'virtue /'*və*:*tju*:/ – 'virtu /'*və*:'*tu*/.

Propoziții în care monoftongul /*u:*/ apare frecvent: *The 'group in the 'classroom 'met the 'teacher 'too ↘cooly. The 'child 'threw the 'soup 'spoon 'into the ↘swiming-pool. After the 'bad 'news she 'grew 'too ↘gloomy. 'These 'shoes are 'too 'sensible for 'cool ↘weather . 'Two 'fools in one 'house are 'too ↘many. He is 'too 'foolish to 'do 'this ↘work. The 'soup was 'too 'hot to 'eat it in 'two ↘minutes. This de'vice 'reads 'absolute ↘altitude. The ex'ception 'proves the ↘rule.*

Propoziții în care monoftongul /u/ apare frecvent: *The 'book-shelf is 'full of 'good ↘books. I would 'come to the 'bookstore if I ↘could. 'Look, the 'room is 'full of 'good ↘books. Th e de'vice 'stood in the 'corner of the↘ room. The 'woodsman 'would not 'cut the 'bushes along the ↘brook. 'Put this 'cookery-book 'back in the ↘bookcase.*

Cuvinte fonetico-fonologice cu monoftongii /*u*:/ și /*u*/ contrastate în propoziții: *Give me the glass!* ***Full*** *– Give me the glass,* ***fool; Look****, the postman is at the gate –* ***Luke****, the postman is at the gate; Are you sure she* ***could*** *– Are you sure she* ***cooed;*** *It was a long* ***pull –*** *It was a long* ***pool;*** *I think „****wood****” is easy to pronounce – I think „****wooed****” is easy to pronounce.*

Concluzie: În limba engleză există două vocale - monoftongi [u:] (de lungă durată) și [u] (de scurtă durată). Primul este tensionat iar al doilea este lax. În limba română există doar un singur monoftong u, care este, la fel, lax și de scurtă durată. La predarea monoftongului englez [u:] recomandăm ca punct de plecare să fie u din limba română. Faptul de a nu le distinge poate duce la confuzii.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE

1. Bogdan M., *Fonetica limbii engleze*, Cluj, *Editura Științifică*, 1962.
2. Chițoran D., Pârlog H., *Ghid de pronunție a limbii engleze*, București, *Editura Științifică și Enciclopedică*, 1989.
3. Corlăteanu N., Zagaevschi V., *Fonetica,* Chișinău, Editura *Lumina*, 1993.
4. Gogin G., *Ortoepia,* Chișinău, Editura *Știința*, 2001.
5. Vassilyev V., *English Phonetics*, Moscow, *Higher School Publishing House*, 1970.
6. Stan I., *Fonetica*, Cluj-Napoca, Editura *Presa Universitară Clujeană*, 1996.
7. Ștefănescu-Drăgănești V., *Comparație între sistemul fonologic al limbii engleze și cel al limbii române*. În: *Analele Universității București, Seria Științe Sociale, Filologie, anul XV,* 1966.
8. Балинская В. И., *Орфография современного английского языка*, Москва, *Высшая школа*, 1967.

PREDAREA ȘI ÎNVĂȚAREA INTERDISCIPLINARĂ

DOI: 10.5281/zenodo.3567641
CZU:37.016

Profesor de matematică,
grad didactic superior, ***Constantin CHICIUC***
Liceul Teoretic „Ioan Vodă" din Cahul

INTERDISCIPLINARY TEACHING AND LEARNING

Summary:*This article emphasizes a current issue of modern education, the one of interdisciplinary teaching and learning. There are specified the most important positive effects of applying interdisciplinarity in educational practice, and also the main obstacles which impede applying this principle on a large scale. This article provides examples of content level connections between mathematics discipline, chemistry, physics and biology.*

Keywords*: interdisciplinary competence, creative competence, quality of education, the principle of interdisciplinarity, hyper-specialization, flexibility and originality of thought.*

Rezumat*: În acest articol este abordată o problemă actuală a învățământului modern, cea a predării-învățării interdisciplinare. Sunt specificate principalele efecte pozitive ale aplicării interdisciplinarității în practica educațională, dar și principalele obstacole ce sunt în aplicarea acestui principiu la scară largă. Sunt aduse exemple de conexiuni la nivel de conținuturi între disciplinele matematică, chimie, fizică și biologie.*

Cuvinte-cheie*: competențe interdisciplinare, competențe creative, calitatea educației, principiul interdisciplinarității, hiperspecializare, flexibilitatea și originalitatea gândirii.*

În cadrul Ariei curriculare *Matematică și Științe,* aplicarea principiului interdisciplinarității este obligatorie. Aceasta rezidă în faptul că disciplinele acestei arii (chimia, biologia, fizica, matematica) au o mare aplicabilitate în practică.

Învățământul modern presupune introducerea predării–învățării interdisciplinare ca o condiție obligatorie a derulării cu succes a procesului educațional. Este o exigență impusă școlii de către societate, de schimbările ce survin, de acumulările cognitive din diverse domenii ale cunoașterii. Competențele inter- și transdisciplinare sunt acel suport ce caracterizează calitatea pregătirii absolventului. Aceste competențe determină nu numai ce știe elevul, dar și ce poate să facă după încheierea studiilor preuniversitare, adică, sunt o testare a capacităților intelectuale ale lui.

În viața socială, în activitatea profesională, absolvenții de liceu vor avea succes dacă vor ști să coreleze interdisciplinar atât informațiile obținute în școală, cât și competențele interdisciplinare. Complexitatea vieții de zi cu zi, nu impune o aplicare a cunoștințelor acumulate la diferite discipline separat sau dispersat, ci în conexiuni și corelări. Nu se vor valorifica capacități specifice doar unei materii de studiu, deoarece fenomenele sunt intercorelate.

Interdisciplinaritatea este o abordare integrată a noțiunilor, conceptelor, fenomenelor, deoarece explicarea lor solicită metode, informații studiate la diferite discipline școlare. E necesar să menționăm că interdisciplinaritatea nu exclude, nu vine în contradicție cu organizarea curricula pe discipline – este doar un demers complementar. În opinia cercetătorului român G. Văideanu, interdisciplinaritatea „implică un anumit grad de integrare între diferite domenii ale cunoașterii și diferite abordări, ca și utilizarea unui limbaj co-

mun, permițând schimbări de ordin conceptual și metodologic" [1].

Cercetătorul român Cucoș C. percepe interdisciplinaritatea ca pe „o formă de cooperare între discipline diferite cu privire la o problematică". În același timp, el explică scopul acestei cooperări și anume că „printr-o convergență și o combinare prudentă a mai multor puncte de vedere se surprinde complexitatea acestor probleme" [2, p.221]. Centrul pentru Inovație și Cercetare în educație a OECD (Organisation for Economic Cooperation and Development's) menționează că interdisciplinaritatea poate fi „nu numai o simplă comunicare de idei, o cooperare, ci poate merge până la integrarea conceptelor fundamentale privind epistemologia, terminologia, metodologia, procedeele, datele și orientarea cercetării" [3].

În mod tradițional, conținutul disciplinelor școlare a fost conceput cu o accentuată independență a unui obiect față de altul. Cognitiv se urmărește formarea competențelor la elevi într-un anumit domeniu, independent de realizările obținute în alte sfere ale cunoașterii. Se urmărește, de cele mai dese ori, asimilarea de către școlari a unui volum mare de informații. Ca rezultat, cunoștințele acumulate reprezintă, deseori, un ansamblu de elemente izolate, ce induc o cunoaștere statică a lumii.

Această independență a unei discipline față de alta reduce considerabil gradul de aplicare a celor învățate în practică. Elevul nu reușește întotdeauna să stabilească anumite conexiuni între achizițiile teoretice din domenii diferite. Desigur, astfel nu se pot forma competențe integrate, capacități și competențe creative. Situația aceasta nu este benefică pentru o inserție socială și profesională a absolventului, or, în activitatea de după terminarea școlii un tânăr se va lovi de probleme ce impun judecăți și decizii ce nu sunt, de regulă, închise, limitate de jaloanele disciplinare.

În învățământ, interdisciplinaritatea urmează să fie realizată la diferite nivele: de curriculum, de arie curriculară, de manual școlar, de lecție și de curs opțional. Realizând o conexiune între disciplinele școlare, se va îmbunătăți astfel și calitatea educației. În această ordine de idei, cercetătorul D'Hainaut L. recomandă consecvent aplicarea principiului interdisciplinarității și aduce ca argument faptul că, astăzi, disciplinele sunt invadate de un gigantism care le înăbușă, le abate de la rolul lor simplificator și le închide în impasul hiperspecializării.

„Inconvenientele tot mai evidente ale compartimentării disciplinelor școlare, necesitatea din ce în ce tot mai manifestă a unor perspective globale și contestarea unui devotament față de obiect care face ca omul să fie uitat, au dus treptat la conceperea și la promovarea a ceia ce s-a numit interdisciplinaritate"[4].

Este evident că nu poți realiza o conexiune între discipline la fiecare lecție, dar nu e corect nici să se realizeze interconexiuni spontane. În cadrul Ariei curriculare *Matematică și Științe* sunt mari posibilități de aplicare a acestui principiu, deoarece disciplinele de învățământ chimia, fizica, matematica au o mare aplicabilitate practică. E bine ca, sistematic, în cadrul orelor, de proiectat anumite „extinderi", anumite situații educative, ce vor fi cu atât mai eficiente cu cât vor fi de natură interdisciplinară.

E posibil de realizat interdisciplinaritatea în cadrul acestei arii la nivel de conținuturi, având matematica, ca instrument de lucru, or chimia, fizica, biologia au devenit mari consumatori de instrumente matematice. Ca exemplu, profesorii de chimie, de fizică, știu că variabila „x" din matematică poate să fie o concentrație de substanță, o masă, un coeficient, un indice etc. Noțiunile matematice ca procentul, proporția, puterea unui număr, volumul, aria, media aritmetică etc. sunt utilizate în majoritatea disciplinelor.

Abordarea integrată a conținuturilor de studii creează un mediu favorabil și necesar pentru formarea competenței de cunoaștere științifică în context inter/transdisciplinar. Aplicând în practica educațională interdisciplinaritatea, stimulăm și dezvoltăm factorii creativității: flexibilitatea gândirii, fluiditatea, originalitatea, elaborarea, și ce este foarte important – motivația, interesul. În opinia psihologului Torrance E., interesul este un predictor, un indice al potențialului creativ[5]. Aderăm la opinia cercetătorului Achiri I., conform căreia, „învățământul devine formativ doar dacă este animat de sentimente și emoții pozitive" [6, p.25].

Doar formând competențe inter/transdisciplinare, vom avea performanțe de nivel creativ, căci, în caz contrar, nu vom obține o aprofundare a cunoștințelor, o trăinicie a lor.

Vom menționa, în continuare, principalele beneficii ale aplicării interdisciplinarității în practica educațională:

- aplicarea cunoștințelor teoretice în diverse domenii;
- axarea procesului educațional pe cel care învață, pentru că se ia în considerare și nevoile de învățare ale elevilor;
- o apropiere a predării și învățării de realitate, de viața reală, or, după cum menționa cercetătorul I. Mofet, „cel mai puternic argument pentru interdisciplinaritate este chiar faptul că viața nu este împărțită în discipline”;
- formarea unor competențe, atitudini, valori transversale și transferabile, utile pentru dezvoltarea personală a elevilor;
- o trăinicie a achizițiilor dobândite, un activism al elevilor la lecție, o stimulare a creativității, o consolidare a bazei unei culturi vaste.

Abordările didactice inter/transdisciplinare apropie conținuturile de realitate și contribuie la dezvoltarea unei gândiri flexibile și creatoare, în măsură să ofere soluții și să-i îndrume astfel spre o carieră școlară și profesională la standarde europene.

Considerată a fi o metodă modernă de învățare și predare, interdisciplinaritatea este o practică populară în multe țări ale lumii. În Republica Moldova aceasta rămâne încă un fenomen izolat în școlile publice, chiar dacă inițiativele, proiectele și discuțiile la acest capitol nu lipsesc.

Aplicarea principiului interdisciplinarității presupune și depășirea unor obstacole, printre care menționăm:

– Curriculumul nu oferă posibilități reale de aplicare a interdisciplinarității. Structura planului-cadru a rămas similară celeia din anii când predominau conținuturile și când învățarea se reducea la acumularea informației. Numărul mare de materii reduce posibilitatea studiului integrat, deci în esență planul-cadru favorizează abordarea monodisciplinară a instruirii și privează învățarea de legăturile interdisciplinare [7, p.18]. Conform Curriculumului, fiecare disciplină este studiată separat de elevi, iar evaluările naționale măsoară în mare parte volumul de cunoștințe specifice obiectului școlar.

În această situație, interdisciplinaritatea este doar o inițiativă a profesorului, nu o responsabilitate. Aducem, în această privință, modelul Finlandei. În curriculumul național pentru clasele primare și gimnaziale al acestei țări, interdisciplinaritatea este un principiu obligatoriu. Acest fapt se reflectă clar în modul de organizare a domeniilor de studiu și aplicarea criteriilor de evaluare. Până în clasa a IV-a, elevii învăță noțiuni din biologie, geografie, chimie, fizică și educație despre sănătate la o singură materie (subiect integrat), numit „Enviromenal and Natural Studies”. În clasele a V-a și a VI-a se studiază biologia și geografia ca discipline comasate, ca abia în ultimii doi ani de studii gimnaziale aceste două discipline sunt separate în planul de învățământ. Studiul limbii materne nu se reduce doar la însușirea cunoștințelor specifice disciplinei, ci și la dobândirea unor aptitudini culturale *(Cultural Skils)*.

Profesorii nu au pregătirea necesară pentru predarea interdisciplinară. De asemenea, e minimalizat și factorul motivațional pentru derularea unor asemenea activități. Menționăm, în acest context, că pentru profesor este important să fie realizate obiectivele stabilite în curriculum. Mai există pentru cei cu o vechime în domeniu și o hiperancorare într-o rutină pe care o repetă, an de an, de la o clasă la alta. Desigur, sunt și cadre didactice pentru care manualul este doar un instrument auxiliar ce lasă loc pentru discursuri și discuții libere, pentru experimente sau cercetări și care fiecare lecție o transformă în prilej de a forma personalități.

Mediul școlar nu promovează interdisciplinaritatea, cauza fiind numărul mare de elevi din clasă, necesitatea alocării timpului suplimentar pentru integrarea de conținuturi, accesul limitat la calculatoare sau dispozitive inteligente. Mai luăm în calcul și presiunea părinților asupra profesorilor, în sensul obținerii de performanță, pe care ei o consideră sinonimă cu nota maximă la concursuri, olimpiade sau testări naționale. În consecință, profesorii utilizează frecvent metodele clasice de predare.

Problemele cu caracter interdisciplinar sunt incluse în manualele de matematică, de fizică atât pentru gimnaziu, cât și pentru liceu, însă ar fi bine, ca ponderea lor să fie mai mare. Spre exemplu, în manualul de matematică de clasa a șaptea, dintre

960 de probleme și exerciții, doar 14 au caracter interdisciplinar, ceea ce constituie aproximativ 1,5%. În opinia noastră, ar trebui să existe circa 10 %- 15% la acest capitol.

Indubitabil că obstacolele enumerate sunt incompatibile cu promovarea interdisciplinarității la scară largă. În consecință, profesorii utilizează frecvent metodele clasice de predare. Pentru a schimba situația, este necesară reforma curriculumului, sprijinul metodic pentru profesori prin cursuri, materiale, informații ajutătoare, modernizarea și dotarea corespunzătoare a sălilor de clasă.

Pentru exemplificarea celor expuse, vom analiza o problemă la matematică din ciclul gimnazial, ce se rezolvă și prin aplicarea cunoștințelor din chimie.

Problemă:

736 de ml de soluție de iod are concentrația de 16%. Câți ml de alcool e necesar de adăugat pentru a obține o soluție de iod cu o concentrație de 10%?

Rezolvare :

Metoda I.

Aflăm cât iod se conține în 736 ml de soluție.

736 x 0,16=117,76 ml

Notăm prin x - volumul de alcool necesar pentru a obține soluția de 10%. Rezultă că obținem ecuația:

(736+x)0,1=117,76. Rezolvând această ecuație obținem că x=441,6ml.

Răspuns: 441,6 ml.

Metoda II.

Notăm prin x - volumul soluției de 10%. Rezultă proporția 736:x=10:16 , de aici avem următoarele:

x=1177,6 ml.

1177,6ml – 736ml=441,6 ml

Răspuns : 441,6 ml.

Metoda III.

Vom utiliza următoarea formulă din chimie: 10%=[(masa sol. de iod):(x+736)]100%.

De aici obținem că x=1177,6-736=441,6 ml.

Răspuns : 441,6 ml.

În concluzie, atragem atenția asupra următoarelor chestiuni de importanță majoră în educație:

Interdisciplinaritatea oferă o imagine unitară asupra fenomenelor și proceselor studiate în cadrul diferitelor discipline de învățământ și care permite contextualizarea și aplicarea cunoștințelor dobândite.

Corelarea cunoștințelor de la diferite discipline contribuie substanțial la instruirea excelentă a elevilor, la formarea și flexibilizarea gândirii. Pentru copiii dotați este necesară introducerea unui curs opțional, la care ei ar putea opera cu unele conținuturi complexe vizând acest aspect. Conținuturile cu caracter interdisciplinar vor forma competențe de transfer, dar și oportunități pentru formarea de aptitudini creative. În acest context, menționăm rolul esențial al profesorilor în facilitarea creativității, pregătirea psihopedagogică și profesională a copiilor și tinerilor.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE

1. Văideanu G., *Educația la frontiera dintre milenii*, *Editura Didactică și Pedagogică*, București, 1988.
2. Cucoș C., *Pedagogie*, Iași, Editura *Polirom*, 2002.
3. OECD, 1972, în *Manolescu M.*, 2005.
4. D'Hainaut, L. *Programe de învățământ și educație permanentă*, București, *Editura Didactică și Pedagogică*, 1981.
5. Torrance E., Guiding Creativ Talent, Prentice Hall, Engiewood Cliffs, New Jersey, 1962.
6. Achiri, I., *Corelația interes-creativitate în învățământ*, în materialele Conferinței Științifice: *Modelarea personalității integre*, Chișinău, 1997.
7. Orehovschi S., *Planul-cadru și nevoia de cunoaștere a elevului*, *Didactica Pro* nr.1, 2019.

EXPERIMENTUL DIDACTIC – METODĂ ACTIVĂ DE EVALUARE A COMPETENȚEI DE CUNOAȘTERE ȘTIINȚIFICĂ

DOI: 10.5281/zenodo.3567645
CZU: 37.091:57

*Cercetător științific **Crenguța SIMION***
Institutul de Științe ale Educației

THE DIDACTIC EXPERIMENT - AN ACTIVE METHOD OF EVALUATING THE COMPETENCE OF SCIENTIFIC KNOWLEDGE

Abstract. *The school discipline, Biology is part of the field of natural sciences, and the experiment becomes a method of studying and evaluating them, also the stages and criteria for evaluating the didactic experiment are described . And as a product, the didactic experiment can be measured or evaluated ,the competence of scientific knowledge.*

Keywords: *school curriculum, assessment, competence of scientific knowledge, teaching experiment.*

Rezumat: *Disciplina școlară Biologia face parte din domeniul științelor naturale, iar experimentul devine metodă de studiere și evaluare a acesteia, de asemenea, sunt descrise etapele și criteriile de evaluare a experimentului didactic. În calitate de produs, experimentul didactic poate măsura/evalua competența de cunoaștere științifică.*

Cuvinte-cheie: *curriculum școlar, evaluare, competența de cunoaștere științifică, experiment didactic.*

Curriculumul școlar este suportul de bază al învățării și educației, motiv din care se află în proces continuu de schimbări și transformări, care la rândul lor sunt determinate de anumiți factori dominanți. Cea mai mare schimbare cu impact direct asupra școlii/învățământului constituie dezvoltarea rapidă a societății.

A devenit un nonsens bombardamentul elevilor cu informații, care nu-i ajută să învețe cum să trăiască. Reieșind din aceste considerente, școala trebuie să-i pregătească pe copii prin dezvoltarea unor calități precum mobilitate, dinamism, constructivism etc. la schimbările din societate/lume. Or, dinamica societății umane per ansamblu exercită influență importantă în evoluția curriculumului școlar [1].

Achizițiile teoretice și practice asigură manifestarea/demonstrarea competenței școlare, în cazul dat – a competenței de cunoaștere științifică. ***Competența de cunoaștere științifică*** reprezintă un sistem integrat de resurse interne ale elevului, axate pe interacțiuni ale raționamentului dialectic, gândirii epistemologice, utilizării adecvate a limbajului științific și realizate prin comportamente adecvate, în vederea rezolvării unor situații semnificative modelate pedagogic sau reale [2]. Evaluarea competenței școlare presupune o apreciere complexă a copilului, iar copul principal al evaluării nu este atât notarea, cât stimularea efortului de învățare. Alternarea și completarea metodelor tradiționale cu cele alternative/complementare devine o necesitate.

Punctul de plecare în elaborarea metodologiei de evaluare constă în varietatea obiectivelor pedagogice corelate cu cele trei laturi ale personalității elevului: cognitiv, afectiv, psihomotor [9]. În prezent un accent important se pune pe evaluarea domeniului *cognitiv* sau de cunoaștere și mai puțin pe celelalte două domenii importante – *afectiv* (valori, sentimente, relații) și *psihomotor* (deprinderi).

Abordarea procesului educațional din perspectiva formării competențelor facilitează îmbinarea cerințelor școlii și ale vieții, fapt ce va permite evaluarea unui produs real, necesar, realizat de elev. Mai mult decât atât, evaluarea competenței asigură o apreciere individuală a fiecărui elev în raport cu ritmul său de lucru, cu disponibilitățile sale fizice și intelectuale, fără concurență și ierarhizare care să-l inhibe. Ținând cont de faptul că

școlarul e o personalitate în devenire, rolul evaluării în formarea/dezvoltarea personalității care în mare măsură depinde de atitudinea celor din jur, are un impact psihologic decisiv asupra viitorului succes al acestuia [2].

Evaluarea competenței de cunoaștere științifică poate fi realizată atât ca proces, cât și ca produs. Autorii N. M. Florea și A. M. Țaranu consideră că evaluarea în procesul cunoașterii permite emiterea unor judecăți de valoare asupra realității complexe și dinamice, iar, în cazul evaluării produsului, judecata de valoare urmărește ceva concret: realizarea unui experiment, a unei comunicări științifice, a unui proiect, rezolvarea unei situații-problemă etc. [7].

Nivelul de cunoaștere al elevilor se rezumă nu doar la acumularea de cunoștințe, ci și la aplicarea acestora în noi demersuri cognitive și în activități practice [5]. Valoarea cunoștințelor constă în investigație, activități practice, rezolvări de probleme. Astfel, procesul de evaluare implică atât evaluarea cunoștințelor achiziționate, cât și aplicabilitatea acestora în activități practice.

Evaluarea competenței școlare/de cunoaștere științifică comportă un caracter complex. În afară de componenta cognitivă mai include și pe cea comportamentală – sistemul de capacități morale, sociale, care îi vor permite elevului să se orienteze în situațiile din viața reală. Competența școlară reprezintă finalitatea procesului educațional și concomitent - „obiect” al evaluării. Aceasta trebuie demonstrată în situații concrete, iar pentru a fi evaluată, elevul trebuie să demonstreze că este capabil să pună în practică, să valorifice ceea ce a învățat. Obiectivul primordial al activităților practice la biologie constă în provocarea, reconstituirea și modificarea de către elevi a unor fenomene ale realității, în scopul observării lor, descoperirii și studierii legilor care stau la baza acestor fenomene [4]. În acest context, ***experimentul*** are drept scop stabilirea și demonstrarea de către elev a unui adevăr.

Autorul M. Călin menționează că *Biologia, Chimia și Fizica* sunt discipline ale naturii, în tradiția empirică a cunoașterii considerate un model experimental, iar fenomenele naturale sunt înțelese prin experiență și observații personale [6]. Iar J. Piaget este de părerea că școala trebuie să dezvolte și să orienteze capacități pentru a realiza o educație în spirit experimental și o învățare a științelor naturii, bazată mai mult pe căutare și descoperire decât pe repetare [8].

Despre importanța experimentului în procesul educațional ne spune și mottoul: *Ascult și… uit, Văd … și țin minte, Fac și… înțeleg*, care vine din străvechea înțelepciune chinezească. Chiar dacă elevul *aude* și *vede,* va înțelege și cunoaște numai dacă „va face și va înțelege”, adică dacă fac – *acționez* [3]. Deci, copilul când acționează înseamnă că cunoaște și înțelege prin activități personale realizarea experimentului. În calitate de produs prin care se poate măsura/evalua competența de cunoaștere științifică specifică disciplinelor științelor naturale este și experimentul științific. Acesta poate fi evaluat atât în proces, cât și la finele unității de învățare ca produs finit/brut.

Desfășurarea unui experiment constă din mai multe etape, pe care le prezentăm în schema de mai jos:

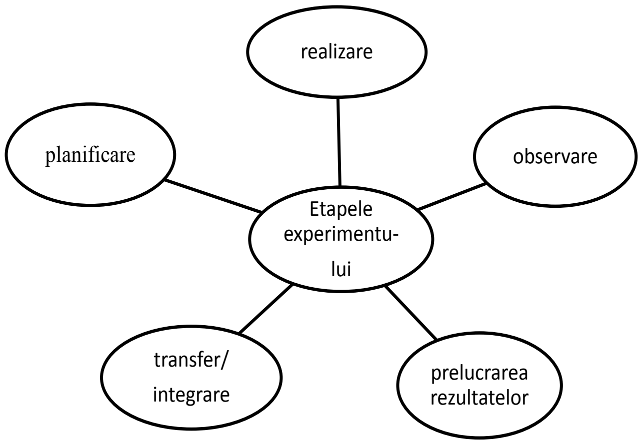


Figura 1: ***Etapele unui experiment***

Prin urmare, evaluarea devine una complexă și necesită evaluarea fiecărei etape:

1. Alcătuirea unui algoritm de lucru al activității practice;
2. Realizarea experimentului: utilajul, preparate microscopice, substanțe, condițiile de realizare;
3. Observarea, măsurarea, înregistrarea datelor;
4. Prelucrarea rezultatelor obținute și formularea concluziilor;
5. Transfer (integrare) – transferul/integrarea cunoștințelor în alte domenii de activitate.

Evaluarea fiecărei etape se consideră o evaluare corectă/avantajoasă deoarece:

- sunt evaluate toate aspectele activității practice;
- se identifică nivelul atins de elev în manifestarea capacităților.

De asemenea, probele practice asigură evaluarea directă a unor trăsături cum ar fi: flexibilitatea, inventivitatea, perseverența și creativitatea. De aceea, valoarea lor depinde în mare parte de măsura în care pot simula condițiile de activitate din „viața reală”[apud.7]. Astfel, activitățile practice/experimentale constituie un factor de creștere a motivației elevilor în studiul științelor naturii, sporește entuziasmul lor de cunoaștere, contribuie la dezvoltarea capacităților și aptitudinilor acestora. La evaluarea experimentului ca produs finit se impune o creștere a obiectivității, adică conform unor criterii și descriptori bine determinați.

Propunem în continuare un tabel ce reflectă etapele și criteriile de evaluare a experimentului la biologie:

Etapele experimentului	**Criteriile de evaluare**	**Barem/ punctaj**
I. Planificarea/ algoritmul experimentului.	1. Să formuleze și să elaboreze o problemă. 2. Să formuleze o ipoteză. 3. Să descrie algoritmul experimentului. 4. Să selecteze utilajul și materialele necesare. 5. Să acumuleze informațiile necesare în proiectarea lucrării practice.	2p 1p 2p 1p 2p 8 puncte
II. Realizarea experimentului	1. Să verifice materialele. 2. Să utilizeze corect ustensilele de laborator. 3. Să respecte regulile de lucru și securitate. 4. Să realizeze sarcinile și instrucțiunile conform algoritmului.	1p 1p 1p 1p 4 puncte
III. Observarea, măsurarea, înregistrarea datelor.	1. Să efectueze observații calitative și cantitative. 2. Să noteze observațiile. 3. Să identifice posibilele soluții la problema formulată. 4. Să selecteze, să studieze, să ordoneze datele obținute. 5. Să calculeze diferite mărimi. 6. Să evidențieze și să corecteze erorile. 7. Să alcătuiască și să utilizeze diagrame, tabele. 8. Să înregistreze rezultatele obținute.	2p 1p 2p 2p 1p 1p 2p 1p 12 puncte
IV. Prelucrarea rezultatelor obținute și formularea concluziilor.	1. Să interpreteze rezultatele obținute. 2. Să reprezinte rezultatele în formă de: schițe, grafice, tabele, diagrame. 3. Să formuleze concluzii. 4. Să compare rezultatele cu datele obținute sau cu date din literatura de specialitate. 5. Să scrie un raport.	2p 2p 2p 2p 2p 10 puncte
V.Transfer/integrare	1. Să stabilească domeniile de valabilitate a rezultatelor experimentului. 2. Să aplice legile, metodele, tehnicile de lucru utilizate. 3. Să adapteze și să transpună rezultatele în situații noi, similare sau modelate. 4. Să dezvolte abilități de investigare experimentală independentă. 5. Să explice unele fenomene mai complexe din natură.	2p 1p 2p 2p 2p 9 puncte
	Total puncte	43 puncte

Evaluarea fiecărei etape a experimentului permite elevului să găsească și să conștientizeze diferite modalități în ce privește desfășurarea activității practice, nu numai că va demonstra convingător, dar și în cunoștință de cauză îl va prezenta după schema: scopul experimentului – formularea ipotezei – desfășurarea experimentului și observarea – conștientizarea rezultatelor experimentului – compararea rezultatelor cu ipoteza – concluzii.

Acest demers provoacă discuție între elevi, când aceștia își manifestă cunoștințele formate și conștientizate. Dacă cunoștințele nu vor prezenta un produs propriu al activității elevului, dar vor reda doar un rezultat al memoriei sale, atunci caracterul formal al cunoștințelor va fi evident.

Din cele expuse, putem formula următoarele concluzii:

1. Reconceperea unui nou sistem de evaluare a rezultatelor școlare se bazează pe complexul teoretico-metodologic din perspectiva abordării competenței școlare, care va permite atât relevanța mecanismelor de evaluare calitativă și eficientă, cât și a metodologiei complexe de evaluare a rezultatelor/produselor școlare.

2. Eficiența activității de evaluare poate fi determinată prin:

- Aplicarea diferitor forme, metode de evaluare, care vor asigura creșterea interesului la elevi față de acestea, precum și față de rezultate;
- Desfășurarea sistematică a evaluării la toate etapele procesului educațional, combinarea acesteia cu alte activități ale elevilor;
- Cerințe unice pentru toți actorii din sistemul educațional, care desfășoară și realizează evaluarea rezultatelor școlare;
- Abordarea diferențiată a evaluării școlare, ținând cont de particularitățile individuale ale elevilor, iar acestea determină aplicarea diverselor metode în desfășurarea activității de evaluare;
- Perfecționarea permanentă a evaluării, având în vedere factorul motivant al elevilor în procesul învățării, precum și în atingerea obiectivelor educaționale propuse.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE

1. *Biologie: Curriculum gimnazial, clasele VI-IX*. Chișinău, 2010.
2. Botgros I. (coord), *Metodologia de optimizare a curriculumului școlar*, Chișinău, 2015.
3. Botgros I., Duca M., Mură V., *Experimentul metodă activă de cunoaștere științifică.* Chișinău, 2014.
4. Botgros I., Franțuzan L., Simion C., *Competența de cunoaștere științifică – sistem optimizator. Ghid metodologic*, Chișinău, 2015.
5. Botgros I., Simion C., *Unitatea de învățare – model didactic optim în procesul de predare – învățare – evaluare la Biologie.* În: *Didactica Pro…*, nr. 5-6 (87-88), 2014.
6. Călin M. C., *Filosofia educației*. București, *Aramis Print*, 2001.
7. Florea N.-M., Țăranu A.-M. (coord). *Pedagogie. Curs de formare inițială pentru cariera didactică*, București, *Editura Fundației România de Mâine*, 2008.
8. Piaget J., *Psihologie și pedagogie*, București, *Editura didactică și pedagogică*, 1972.
9. Radu I. T., Ezechil L., *Didactica. Teoria instruirii*, Pitești, *Paralela 45*, 2006.

VALORI ȘI PRINCIPII ALE EVALUĂRII COMPETENȚELOR ELEVILOR ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL PRIMAR

DOI: 10.5281/zenodo.3567649
CZU: 373.3.091

Doctoranda ***Victoria STRATAN***
Institutul de Științe ale Educației

VALUES AND PRINCIPLES OF THE ASSESSMENT OF SCHOOL COMPETENCES IN PRIMARY EDUCATION

Abstract. *The article highlights, by referring to the concept of «assessment» as a science of value, the system of educational values and principles on which the process of assessing the transdisciplinarycompetences in primary education is based. The value system of the assessment of the transdisciplinary competences technology is presented in a methodological context, in accordance with the profile of the primary school graduate. It emphasizes the importance of observing the classical teaching principles in the process of assessment of the transdisciplinarycompetences in primary education, as truths scientifically based on psycho-pedagogical and gnoseological data. The article highlights and analyzes the principles relevant to the process of assessment of transdisciplinarycompetences in primary education.*

Keywords: *values, principles, assessment of the transdisciplinary competences, integrality, holism, feedback, continuity.*

Rezumat: *Prin raportare la conceptul de „evaluare" ca știinţă a valorii, articolul elucidează sistemul de valori și principii pe care se întemeiază procesul de evaluare a competenţelor în învăţământul primar. Se prezintă sistemul de valori și tehnologia evaluării competenţelor elevilor în învăţământul primar, în concordanţă cu profilul absolventului claselor primare. Se punctează importanța respectării principiilor didactice clasice în procesul evaluării competențelor în învățământul primar, ca adevăruri fundamentate științific pe date psihopedagogice și gnoseologice, precum și a principiilor specifice procesului de verificare a competențelor elevilor în învățământul primar.*

Cuvinte-cheie: *valori, principii, evaluarea competenţelor transdisciplinare, integralitate, holism, feedback, continuitate.*

Cunoașterea prin valori conferă eficienţă oricărui sistem educaţional, fiind și prerogativa procesului de *evaluare a competenţelor transdisciplinare în învăţământul primar* (ECTÎP). Or, însăși *evaluarea,* potrivit definiţiilor actuale, reprezintă o *ştiinţă a valorii* „a emite judecăţi de valoare despre procesul și produsul învăţării elevului, pe baza unor criterii calitative prestabilite" [28, p.308]. Procesul de evaluare a competenţelor transdisciplinare în învăţământul primar reprezintă unul dintre elementele fundamentale ale formării integrale a personalităţii școlarului mic și reclamă stabilirea sistemului de valori și principii educaţionale, ce va asigura o educaţie în spiritul umanismului.

În contextul problemei investigate, *sistemul de valori* care ghidează procesul de evaluare a competenţelor transdisciplinare în învăţământul primar include:

1. **Valori general-umane**, care sunt valorile fundamentale ale omenirii: *viaţă, adevăr, frumos, dreptate, libertate, sacru etc.*
2. **Valori specifice naţionale**: *ţara, poporul, simbolica statutului (imn, stemă, drapel), limbă naţională, conştiinţă naţională, istoria naţională, cultura naţională, credinţa, tradiţiile, arta populară* etc.
3. **Valori educaţionale** stabilite pe dimensiunile educaţiei: *intelectuale, morale, estetice, fizice, tehnologice* etc.
4. **Valori curriculare** fixate pe arii curriculare şi/sau discipline: *competenţe-cheie /transversale / transdisciplinare; competenţe*

specifice disciplinelor școlare; unități de competențe; unități de conținut; activități de învățare și produse școlare recomandate etc.

5. **Valori instrumentale**: *cunoștințe, capacități, atitudini, abilități/ competențe de tip comunicativ, tehnologic* etc.
6. **Valori colective**: ale clasei, ale grupului de elevi, ale grupurilor sociale / prosociale, ale familiei etc.
7. **Valori individuale**, care sunt definitorii pentru orice ființă umană: *identitatea, familia, credința, prietenii, educația, preferințele, dragostea, cariera, timpul liber, integritatea, demnitatea, igiena personală, stilul individual, sănătatea, imaginea de sine, gândirea critică, autodisciplina* etc. [7].

Aria curriculară *Limbă şi comunicare*

- **Limba şi literatura română.** Atitudine pozitivă, atenţie şi concentrare; abordare eficientă în diferite contexte de comunicare; citire corectă, conştientă, cursivă şi expresivă; tendinţe de autocontrol şi atitudine creativă; tendinţe de conduită autonomă; interes şi preferinţe pentru lectură.
- **Limba străină I.** Curiozitate pentru valorizarea limbii ca sistem; creativitate pentru funcţionarea limbii în cadrul unui contact social; corectitudine şi coerenţă în structurarea mesajului; interes şi respect pentru valorile altei culturi.

Aria curriculară *Matematică şi Ştiinţe*

- **Matematică.** Corectitudine şi coerenţă în utilizarea conceptelor şi a limbajului matematic; atenţie şi interes pentru calcul corect, raţional, fluent; valorizarea gândirii critice pentru adoptarea unui plan pertinent în rezolvarea problemelor; curiozitate şi creativitate în integrarea achiziţiilor matematice cu cele din alte domenii.
- **Ştiinţe.** Corectitudine şi coerenţă în utilizarea terminologiei specifice; curiozitate şi interes în valorificarea metodelor şi instrumentelor specifice de colectare şi organizare a rezultatelor; atitudine critică şi creativă; interes pentru promovarea activă a valorilor de mediu şi a unui mod sănătos de viaţă.

Aria curriculară *Educaţie socioumanistică*

- **Istoria românilor şi universală.** Interes şi atitudine pozitivă pentru cunoaşterea lumii şi a sinelui prin istorie; deschidere pentru explorarea surselor istorice; respect faţă de tradiţiile, obiceiurile, valorile neamului şi ale popoarelor lumii.
- **Educaţia moral-spirituală.** Atitudine pozitivă şi responsabilă faţă de sine şi cei din jur; atitudine critică şi comunicare asertivă; tendinţe spre virtuţi moral-spirituale.

Aria curriculară *Arte*

- **Educaţia muzicală.** Interes pentru cunoaşterea sinelui şi a lumii prin arte; atitudine creativă în valorificarea elementelor limbajului muzical; respect pentru valorile culturii naţionale şi universale.
- **Educaţia plastică.** Curiozitate şi admiraţie pentru frumosul din viaţă şi artă; interes pentru creativitate şi gust estetic în exprimarea sinelui; respect faţă de valorile naţionale şi cele ale altor culturi.

Aria curriculară *Sport*

- **Educaţia fizică.** Interes pentru cunoaşterea şi dezvoltarea propriului organism, practicarea unui mod sănătos de viaţă; interes pentru sporirea potenţialului motric; implicare şi dorinţă de a-şi ajuta colegii în activităţi motrice educaţionale, competiţionale şi recreative.

Aria curriculară *Tehnologii*

- **Educaţia tehnologică.** Curiozitate şi interes pentru inovaţii; motivaţie pentru creativitate şi gust estetic; corectitudine, adecvare şi respect pentru etica mediilor virtuale; grijă pentru mediul natural şi cei din jur.

Aria curriculară *Consiliere şi dezvoltare personală*

- **Dezvoltarea personală.** Încredere în forţele proprii şi atitudine pozitivă; integritate şi responsabilitate; interes şi implicare în activităţi de menţinere a sănătăţii proprii şi a celor din jur; atitudine pozitivă faţă de dezvoltarea personală şi învăţare ca muncă de bază a elevului; atenţie şi atitudine responsabilă faţă de sine şi cei din jur.

Figura1. ***Valorile dominante, profilate prin*** **competențele specifice ale disciplinelor**

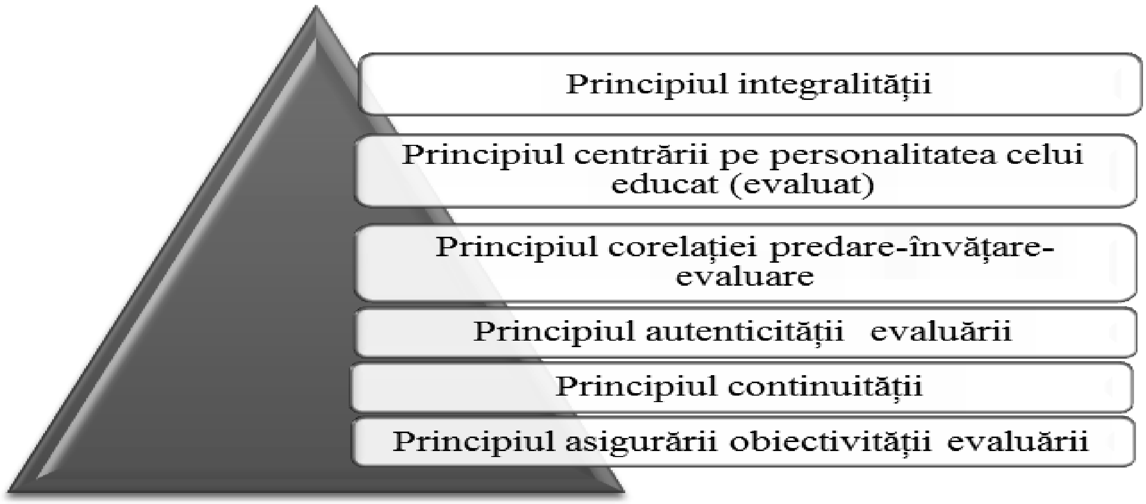


Figura 2. ***Principiile ECTÎP***

Pe plan metodologic, procesul ECTÎP își declară în mod clar prioritățile pentru un *sistem de valori*, în concordanță cu *profilul absolventului claselor primare,* stabilit în documentele de politici educaționale [12, 16] (Figura 1).

Desigur, desfășurarea procesului de evaluare a competențelor transdisciplinare în învățământul primar impune, mai ales în zona practic-acțională, respectarea principiilor didactice ca „adevăruri fundamentale cu valoare normativă, care stau la baza proiectării, organizării și desfășurării activităților de predare-învățare-evaluare" [24, p. 245]. Științific fundamentate pe datele psihopedagogice și gnoseologice ale *părintelui pedagogiei* J. A. Comenius [13], iar ulterior de către alți cercetători, I. Cerghit [8], M. Ionescu, I. T. Radu[21], S. Cristea [15], M. Stanciu [31], I. O. Pânișoară [27], E. Crețu [14] ș.a., *principiile didactice* servesc drept îndrumar în proiectarea și realizarea procesului educațional în general, și a evaluării competențelor transdisciplinare în particular.

Totodată, concepția ECTÎP vizează și valorificarea unor *principii* particulare, raportate la exigențele recentelor reforme educaționale (Figura 2).

1. Principiul integralității – principiu-cheie în evaluarea competențelor transdisciplinare în învățământul primar.

Concepție creată în biologie, la sfârșitul secolului XIX de J. C. Smuts (1870-1950), în opoziție cu mecanismul atomar (asociaționist), *holismul* susține principiul primatului întregului asupra părților și al ireductibilității lui la suma elementelor componente, ca factor integrator [4]. În *Dicționarul de filosofie* (1999), coordonator S. Blackburn, *holismul* este prezentat drept „orice doctrină care subliniază prioritatea întregului asupra părților lui" [3, p.185]. După cum observă L. Ciolan, *holismul* este o teorie care subliniază relațiile structurale și/sau funcționale dintre *părți* și *întreg*, renunțând la focalizarea exclusivă pe elementele separate ale unui sistem. Procedura de lucru a *holismului* implică reconstrucția „de jos în sus", încercând să valorifice informațiile care se pierd prin spargerea întregului în părți componente (procedură specifică reducționismului). *Holismul* înseamnă *ireductibilitatea întregului* la părțile componente, superioritatea (nu neapărat cantitativă) a ansamblului față de suma părților și viziunea **integrală** și **integrată** asupra obiectelor, fenomenelor sau proceselor studiate [11, p.117].

Termenul **integrare** etimologic provine din cuvintele latine *integro, integrare, respectiv integratio, integrationis,* utilizate cu sensul de *a renova, a restabili, a completa, a îngloba,* altfel spus, a pune la un loc mai multe părți într-un *tot unitar*, elementele constitutive devenind părți integrante, iar produsul fiind unul superior părților. Există mai multe derivate de la **integrare**: *integrat,* indică rezultatul acțiunii de a integra și înseamnă înglobat, inclus într-un tot întreg[5, 6, 11]; *integrare*, indică acțiunea de a (se) integra și rezultatul ei; încorporare într-un tot; reunire a mai multe părți într-un singur tot [9, p.491].

L. Ciolan precizează că *a integra*, înseamnă a coordona, a îmbina, a aduce împreună părţi separate într-un întreg funcţional, unitar, armonios. Prin *integrare* înțelegem *procesul* și *rezultatul* procesului prin care un element nou devine parte integrantă a unui ansamblu existent; sinonimele pentru ***integrare*** sunt: *fuziune, armonizare, încorporare, unificare* și *coeziune*[11, p.115-116].

În opinia lui A. Mucchielli, *integralitatea* este o totalitate complexă constituită din unități elementare între care există o rețea de relații care se solidarizează și este legată de prima operație a minții, fiind un model de cunoaștere [22].

Din perspectivă educațională, T. Callo definește *integralitatea*, ca „fapt pedagogic de cultură, prin următoarea formulă: un concept care desemnează starea de a fi o *totalitate* a unor părți *integrante* (idei sau componente ale ideilor), divizibilă în părți autonome, superioară componentelor, dar dependentă de mediul integrator, care produce efecte mai bune, manifestate într-o anumită entitate" [6, p. 9].

Dacă vorbim despre etapele integralizării, este firesc ca liniile de demarcaţie dintre acestea să fie mobile și permiabile. *Integrarea* este un proces dinamic, ce se poate „mişca" cu uşurinţă de la un nivel la altul, de la o treaptă la alta a continuumului. Raționalitatea analitică a abordării *holistice*, după L. Ciolan [11, p.135], are la bază:

- ⇨ divizarea întregului în părți componente;
- ⇨ analiza și explicarea acestor părți în mod independent;
- ⇨ juxtapunerea explicațiilor parțiale în vederea configurării unei imagini a ansamblului.

Prin urmare, ***principiul integralității***, contribuie la formarea „*unei imagini unitare a realității*", la „*însușirea unei metodologii unitare de abordare a realității*" și la „*dezvoltarea unei gândiri integratoare*" [2, 5, 6, 11].*Principiul integralității* asigură sistemului educațional coerența și logica întregului. Una din consecințele acestei noi orientări, trebuie reținute –*constituirea unor discipline integratoare și apariția unor concepte transdisciplinare capabile să unifice cunoștințele la nivelul fundamentelor categoriale*. Este vorba de „supraconcepte" a căror arie semantică depășește cadrul unei singure discipline [2, p. 15]. Privită din perspectiva *principiului integralității*, ECTÎP accentuează că învățarea și dezvoltarea copiilor sunt concepte multidimensionale și că toate domeniile de dezvoltare sunt importante și corelează. Deci, se va acorda atenție tuturor domeniilor, fiindcă dezvoltarea elevului de vârstă școlară mică este complexă și are loc traversând simultan toate domeniile de dezvoltare.

Faza superioară *a integrării*, în opinia cercetătorilor L. D'Hainaut [17], L. Ciolan [11], V. Chiș [10], B. Rey, A. Defrance [30], F.M. Gerard, Șt. Pacearcă [19],Vl. Guțu, M. Vicol [20]o constituie trandisciplinaritatea – întrepătrunderea, *fuziunea* mai multor discipline, sub forma *integrării curriculare*. ***Integrarea transdisciplinară*** reprezintă pe deplin o abordare curriculară *holistică*, globală" confirmă V. Chiș [10, p.22]. Adoptarea de tip *transdisciplinar* tinde progresiv către o „decompartimentare" completă a obiectelor de studiu implicate. E o trecere de la progresiv, varianta cea mai apropiată de modelul *multidisciplinaritatea* până la *disoluția* totală a barierelor disciplinare (*transdisciplinaritatea*), afirmă autorii Vl. Guțu și M. Vicol. Competențele și conținuturile curriculare se integrează în jurul unor probleme [20, p.161].

O consecință a acestei noi orientări, *principiul integralității*, vizează direct problema studiată. Astfel, perspectiva abordării *holistice/integrale* a curriculumului școlar, a sistemului educațional per ansamblu, are repercusiuni asupra procesului ECTÎP. În viziunea noastră, din perspectivă *transdiciplinară* **evaluarea** presupune un proces complex, axat pe ***crearea de conexiuni între diferite entități, precum unități de conținut, competențe, unități de competențe, care sunt de regulă formate și evaluate disparat, în interiorul diferitelor discipline.*** Or, evaluarea școlară face parte dintr-un tot și nu trebuie tratată izolat, „*toate componentele* sale fiind ca elementele unui puzzle: pentru a-i înțelege sensul, trebuie să-i ordonezi părțile" [29, p.106].

2. Principiul conexiunii inverse. *Conexiunea inversă* sau mai întâlnim în literatura de specialitate ca sinonime „*retroacţiune, reverberaţie, feedback, bucla de aservire* [23, p. 17], constituie „mecanismul de reacţie, de reîntoarcere, de reintroducere în sistem a rezultatelor acţiunii anterioare, în vederea reglării şi autoreglării procesului, creşterii şanselor de succes şi reducerii posibilităţilor de eşec" [31, p. 55].

Reglarea, în acest context, reprezintă „acțiunile exercitate de sistem asupra unei componente a acestuia sau asupra altui sistem, pentru ca acesta să treacă într-o stare nouă, dorită sau să și-o mențină pe cea existentă", iar *autoreglarea* este „capacitatea unui sistem de a-și regla comportamentul pe baza conexiunii inverse rezultate prin autoobservare sau prin comunicare cu alții" [29, p. 60]. Conform autoarei E. Crețu, „funcția *reglatorie* decurge din însuși raportul de conexiune în care se află evaluarea cu celelalte subsisteme. Dacă este bine instrumentată, îi furnizează evaluatorului întreaga informație în baza căreia poate preciza, diagnoza și prognoza [14, p. 133]. Așadar, *conexiunea inversă* are ca scop reglarea predării-învățării pe baza evaluării învățării. Această evaluare poate readapta reciproc predarea și învățarea, în funcție de formarea sau nu a competențelor școlare.

S. Nastas definește ***feedbackul*** ca „un flux de informații de la receptor la emițător, este o dimensiune indispensabilă oricărei activități a actului educațional care are un anumit obiectiv apropiat sau îndepărtat, fixat pe axa temporală" [23, p. 22].

Evaluarea rezultatelor școlare reprezintă o componentă fundamentală a procesului educațional, reprezentând elementul *finalizator* al întregului proces educațional, cât și reperul *reglator* al acestuia. Procesul educațional poate fi privit ca un sistem complex de „acțiune", „evaluare" și „retroacțiune" (feedback). Rezultatele școlare au rol „reglator", pe baza lor se realizează un proces de reglare (sau retroacțiune) a unor componente anterioare și se construiește un proces educațional „nou", care poate avea o eficiență prezumată sporită [15, 21, 25, 32].

3. Principiul centrării pe personalitatea celui educat (evaluat). Evaluarea centrată pe elev vizează o perspectivă diacronică asupra dezvoltării personale a fiecărui individ, aceasta reprezintă o acțiune care implică nu doar constatări de natură cantitativă, ci și observații cu caracter calitativ. Fiecare copil este unic în modul în care se dezvoltă și dobândește competențe, copiii trec prin stadii similare de dezvoltare, dar în ritmuri diferite [20].

În practica evaluativă *centrată pe elev*, este îmbinată rigurozitatea științifică cu flexibilitatea în evaluare, transparența în evaluare cu respectul pentru personalitatea și prestația celor evaluați. În opinia autorului J. Delors, a accepta elevul ca partener activ al procesului de evaluare, înseamnă a accepta faptul că fiecare individ este un *tot*, care intră în proces cu propriile concepții, trăiri afectiv-emoționale, cu propriile disponibilități și capacități, comportamente [18]. Prin evaluare, pot fi inhibate sau, dimpotrivă, încurajate inițiativa, originalitatea, creativitatea, diversitatea individuală și/sau de grup, participarea, dialogul. Printr-un dispozitiv flexibil, dar nu arbitrat, de evaluare cadrul didactic oferă elevului șansa creării unui mod dinamic de apreciere a oamenilor și a contextelor de viață (cognitive, relaționale etc.) [1, p. 27].

O evaluare didactică eficientă *îl transformă pe evaluat în evaluator* al propriilor sale acțiuni, adică permite *reglarea* instruirii prin elevul însuși, acesta fiind cel care prefigurează strategiile de reglare a învățării, ceea ce înseamnă că ea nu mai reprezintă doar un instrument de control, ci și un instrument de formare. Educația și *evaluarea centrată pe elev* are ca punct de plecare recunoașterea faptului că nu toți elevii se încadrează într-un profil unic sau portret robot, ci sunt „individualități irepetabile"[6, 14, 16, 27]. Orice demers evaluativ trebuie să aibă în vedere nu doar dimensiunea cognitivă a personalității celui evaluat, ci și aspecte legate de latura afectiv motivațională, comportamentală și relațională.

4. Principiul corelației *predare-învățare-evaluare*. Teoriile actuale ale științelor educației [19, 20, 25, 30] promovează ideea că *evaluarea* modernă trebuie privită ca parte integrantă a curriculumului, și nu ca o activitate juxtapusă *predării* și *învățării*. Evaluarea didactică nu trebuie considerată ca o etapă separată, independentă în structura procesului de învățământ, ea fiind în realitate o activitate cu care atât predarea cât și învățarea se află într-un permanent raport interacțional.

Aflate într-o relație de coevoluție, *predarea, învățarea* și *evaluarea* acționează *sistemic, integrat*, fiecare proces având efecte asupra celorlalte două. Cele mai cunoscute efecte ale evaluării asupra predării și învățării sunt consemnate în literatura de specialitate sub denumirea de *efectul feedback* „evaluarea orientează și reglează predarea și învățarea", S. Panțuru [25, p. 120] și

efectul backwash „influenţa exercitată de examene asupra curriculumului", A Stoica [32, p. 35]. Cercetătorul I. O. Pânișoară afirmă în acest context că „relaţia predare-învăţare nu este singura axă ce trebuie luată în calcul în formarea personalităţii. În această ecuaţie trebuie introdusă şi evaluarea, care relaţionează direct cu ambele procese" [27, p. 242]. Analizând și sintetizând ideile reflectate în literatura de specialitate [10, 14, 15, 19, 21, 25], triada *predare-învăţare-evaluare* din perspectivă relațională, *integrată,* în opinia noastră, poate fi reprezentată grafic astfel:



Figura 3. Modelul integrator a triadei *predare-învățare-evaluare*

*Principiul corelației predare-învățare-evaluare,*în contextul ECTÎP, face referire la abordarea acestor trei laturi ale procesului de învățământ ca *părți ale unui sistem* (Figura 3), care *fuzionează* și se *intercondiționează* reciproc.

5. Principiul autenticității evaluării. Competența presupune mai mult decât furnizarea unor răspunsuri corecte în fața unor întrebări clare și concise. Competența nu poate fi identificată ca simplă mișcare logică a unor elemente informaționale, ea presupunând utilizarea și adaptarea creativă a informațiilor deținute la contexte variate. În consecință, se impune necesitatea de a evalua abilitatea elevului de a lua decizii corecte în situații diverse și nu simpla capacitate a acestuia de a răspunde invariabil în fața unor stimuli clar definiți.

Principiul autenticității evaluării se referă, astfel, la faptul că atât *evaluarea* cât și *autoevaluarea* trebuie să aibă ca suport sarcini construite de o manieră care să le facă cât mai apropiate de realitate. În conceperea *tehnologiei evaluative* trebuie să se ia în calcul faptul că în „lumea reală" noi achiziționăm cunoștințe și rezolvăm probleme în situații particulare, iar competența este inerent personală. Situațiile în care noi acționăm în „lumea reală" sunt radical diferite de situațiile clare în care se produce și este evaluată competența școlară [10, 19, 27, 28, 30].

6. Principiul continuității. Promovarea *principiului continuității* în contextul procesului ECTÎP, vizează examinarea traseului evolutiv a personalității în aspect de *continuitate*, or, *Codul educației* stipulează, în Articolul 26, învățământul primar trebuie să„...asigure dezvoltarea competențelor necesare *continuării studiilor* în învățământul gimnazial" [12].

În opinia filosofului A. Baller *„fenomenul continuității* este generat de legătura dintre diverse etape și stadii de dezvoltare atât a existenței sociale, cât și a cunoașterii. Continuitatea este o *ancoră* dintre trecut și viitor, ce condiționează stabilitatea întregului"[apud 26]. După V. Pascari, problema continuității trebuie abordată „ca un proces integru de dezvoltare a personalității" [26, p.75]. Conform concepției autorului S. Cristea, *principiul continuității* „fundamentează organizarea *globală* a sistemului de învățământ" și angajează unele cicluri ale vieții[15, p.138].

Principiul continuității asigură legături gradate și funcționale între grădiniță – școala primară – gimnaziu, prin analiza diacronică a tuturor componentelor procesului evaluativ (finalități educaționale, conținuturi curriculare, instrumente de evaluare etc.). De fapt, realizarea acestui principiu este determinată de legitățile funcționării sistemelor: asigurarea relațiilor dintre sistem și subsistem, schimbarea unor elemente din subsistem *produce schimbări și în alte subsisteme* [20, p.340].

7. Principiul caracterului obiectiv al evaluării se referă la structurarea și organizarea procesului de ECTÎP într-o manieră ce ar permite reflectarea adecvată, reală și relevantă a nivelului de formare a competențelor școlare, prin „detașarea deliberată și conștientă a autorilor acestora de propriile idei preconcepute". Aici ne referim la

factorii perturbatori interni sau externi, precum efectul „halo”, efectul de ancorare, efectul Pygmalion / Oedipian, efectul de contrast, efectul de ordine etc. [15, 25, 28, 32].

Totuși, o evaluare didactică absolut obiectivă, totalmente impersonală și neutră este o utopie. Această afirmație se bazează pe faptul că atât elevul, cât și profesorul sunt subiecți umani care se angajează în activitatea autoevaluativă, respectiv evaluativă, împreună cu sistemul lor de valori, cu *întreaga lor personalitate*.

Cu certitudine, *evaluarea competențelor școlare transdisciplinare* face parte dintr-un sistem interacțional și este un domeniu deosebit de complex. Ideea conexiunii între toate elementele componente constituie baza înțelegerii sistemului global, *holistic* al procesului ECTÎP, sub forma unui model *interacțional* între componente, în raport cu *sistemul de valori* și *principii* pe care le integrează. Abordarea viziunii *sistemice, integratoare* asupra diferitelor domenii și niveluri ale evaluării școlare, în general, și a *tehnologiei* ECTÎP, în particular, precum și extinderea semnificației termenului de evaluare, impune fundamentarea *sistemului de valori* și *principii educaționale* în acest plan.

Sistemul de valori și *principii* reprezintă dimensiunea teoretică a *Modelului pedagogic de evaluare a competențelor transdisciplinare în învățământul primar* și punctul de plecare în elaborarea *tehnologiei ECTÎP*. Ele determină schimbări paradigmatice de substanță și sunt definitorii în conceptualizarea unui demers *evaluativ transdisciplinar* eficient la treapta învățământului primar.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE

1. ALBU G., *Grijile și îngrijorările profesorului*, Pitești, *Parala 45*, 2013.
2. BÎRZEA C., *Arta și știința educației*, București, EDP, 1995. 185 p. ISBN 973-30-4520-9.
3. BLACKBURN Simon. *Dicționar de filosofie*. Bucureşti: *Univers Enciclopedic*, 1999. 469 p. ISBN 973-9436-20-X.
4. BOGDAN-TUCICOV, A., CHELCEA, S., GOLU S. *Dicționar de psihologie socială*. București: *Editura „Filaret*”, 1981. p. 256.
5. CALLO, T., CUZNEȚOV, L., HADÎRCĂ M., *Educația integrală. Fundamentări teoretico-paradigmatice și aplicative*. Chișinău: IȘE, 2015.
6. CALLO T., PANIŞ, A. ANDRIŢCHI V., *Educația centrată pe elev: Ghid metodologic*, Chișinău: *Print-Caro*, 2010.
7. CAZACU T. (coord.), *Perspective metodologice de formare/ dezvoltare a competenţelor disciplinare ale elevilor în context axiologic*. IȘE, Chișinău: Cavaioli, 2015.
8. CERGHIT I., *Sisteme de instruire alternative şi complementare*: *structuri, stiluri şi strategii,* București, Editura *Aramis,* 2002.
9. CHIHAIA L. ș.a. *Dicționar enciclopedic ilustrat*, Chișinău, Editura *Cartier*, 1999.
10. CHIȘ V., *Pedagogia contemporană, pedagogia pentru competenţe*, *Cluj-Napoca*, *Casa Cărţii de Ştiinţă*, 2005.
11. CIOLAN L., *Învăţarea integrată. Fundamente pentru un curriculum transdisciplinar*, Iași, *Polirom,* 2008.
12. *Codul Educației al Republicii Moldova:* nr. 152 din 17.07.2014.În: *Monitorul Oficialal Republicii Moldova*, 2014.
13. COMENIUS J. A., *Didactica magna*. Bucureşti: *EDP*, 1970.
14. CREŢU E., *Psihopedagogie şcolară pentru învăţământ primar*. București, Editura *Aramis,* 1999.
15. CRISTEA S., *Dicţionar de termeni pedagogici*, București, EDP, 1998.

16. *Curriculum Naţional*: *Învăţământul primar*, Chișinău, Editura *Lyceum,* 2018.
17. D'HAINAUT L., *Des programmes. Comment définir un curriculum axé sur la formation fondamentale*, 1990. Disponibil: http://aqpc.qc.ca/sites/default/files/revue/dhainaut_03_3.pdf
18. DELORS J., *Comoara lăuntrică. Raportul pentru UNESCO al Comisiei Internaţionale pentru educaţie în sec. XXI*. Iaşi: *Polirom*, 2000.
19. GERARD F. M., PACEARCĂ Ş., *Evaluarea competenţelor: ghid practic*, Bucureşti, Editura *Aramis*, 2012.
20. GUŢU, V., VICOL, M., *Tratat de pedagogie. Între modernism și postmodernism*, Iași, *Performantica*, 2014.
21. IONESCU, M., RADU, I. (coord.) *Didactica modernă*, Cluj-Napoca, Editura *Dacia,* 2001.
22. MUCCHIELLI, A. *Dicţionar al metodelor calitative în ştiinţele umane şi sociale*, Iaşi, Editura *Polirom,* 2002.
23. NASTAS S., *Conceptualizarea conexiunii inverse în procesul de evaluare a rezultatelor şcolare:* teză de doct. în pedagogie. Chişinău, 2014.
24. OPREA C. L., *Strategii didactice interactive*, Bucureşti, EDP, 2009.
25. PANŢURU, S., VOINEA, M. NECȘOI, D., *Teoria și metodologia instruirii: teoria și metodologia evaluării*, Brașov, Editura Universităţii *Transilvania*, 2008.
26. PASCARI V., *Delimitări conceptuale ale fenomenului continuităţii: educaţie preşcolară şi învăţământ primar*. În: *Studia Universitatis*. 2007.
27. PÂNIȘOARĂ I. O., *Profesorul de succes. 59 de principii de pedagogie practică*, Iași, Editura *Polirom*.
28. POTOLEA, D., NEACȘU, I., IUCU, R.B., PÂNIȘOARĂ, I. O. *Pregătirea psihopedagogică. Manual pentru definitivat și gradul didactic II*, Iași, Editura *Polirom,* 2008.
29. RADU I.T., EZECHIL, L. *Didactica: teoria instruirii*. Piteşti: *Paralela 45,* 2006.
30. REY B., DEFRANCE, A., PACEARCĂ, Ș., V., KAHN, S., *Competenţele în școală. Formare și evaluare*, București, Editura *Aramis Print*, 2012.
31. STANCIU M., *Didactica postmodernă. Fundamente teoretice*. Suceava: *Editura Universităţii Suceava*, 2003.
32. STOICA A., *Evaluarea progresului şcolar. De la teorie la practică*. Bucureşti: *Editura Humanitas Educaţional*, 2003.

FORMAREA COMPETENȚEI STUDENȚILOR DE PROIECTARE A PRODUSELOR VESTIMENTARE PRIN SITUAȚII DE ÎNVĂȚARE

DOI: 10.5281/zenodo.3567655
CZU: 378:687

Doctoranda ***Natalia DANILA***
Agenția Națională de Asigurare a Calității în Educație și Cercetare

FORMATION DE COMPÉTENCE DE CONCEPTION DE VÊTEMENTS PAR LE BIAIS DE SITUATIONS D'APPRENTISSAGE

Résumé: *L'introduction des compétences dans l'éducation a entraîné des changements à la fois dans les politique séducatives et dans les programmes d'études. Ces changements sont une influence directe sur le processus de formation, sur l'élaboration du programmes, le matériel didactique/méthodique, etc. Ainsi, le processus de formation professionnelle est devenu un sujet très discuté et étudié dans le milieu universitaire. Nous proposons une synthèse de plusieurs modèles de développement des compétences et un modèle dédié à la formation de conception de vêtements par le biais de situations d'apprentissage.*

Mots clés: *compétences, formationprofessionnelle, compétence de conception, situations d'apprentissage.*

Rezumat: *Introducerea competențelor în educație a generat schimbări atât în politicile educaționale, dar și în programele de studii. Aceste schimbări influențează direct procesul de instruire, elaborarea curricula, materialului metodic etc. Astfel, procesul de formare a competențelor a devenit un subiect foarte discutat și cercetat în mediul academic. Propunem o sinteză a mai multor modele de dezvoltare a competențelor și un model dedicat formării competenței de proiectare prin situații de învățare.*

Cuvinte-cheie: *competențe, formare profesională, competență de proiectare, situații de învățare.*

Abordarea *competențelor* în învățământul superior se axează pe trei dimensiuni:

- originea în sensul strict științific al competențelor;
- competențele-cheie ofertate la nivel european;
- concretizarea competențelor descrise în Cadrul Național al Calificărilor (CNC) și planul de învățământ al programului de studii (Ardelean, Mândruț, 2012).

Competența este abordată la toate nivelurile de învățământ și în politicile educaționale naționale și internaționale. Spre exemplu, Strategia *Educația 2020* stipulează clar în punctul 4 [...] orientare spre formarea de competențe generale și profesionale; axare pe învățare individuală; conceperea necesității de asigurare a interconexiunii dintre învățământul superior, cercetare și piața muncii". *Codul Educației* specifică în art. 11 că „educația are ca finalitate principală formarea unui caracter integru și dezvoltarea unui sistem de competențe care include cunoștințe, abilități, atitudini și valori ce permit participarea activă a individului la viața socială și economică".

Toate aceste cerințe impun modificări în planul de învățământ, curricula, suport didactic/metodic etc. Și ca să operăm modificări, ce vor duce neapărat la asigurarea calității studiilor, trebuie să avem o claritate a conceptelor/termenilor și metodelor pe care urmează să le utilizăm și să le implementăm.

Mai întâi, vom clarifica natura și structura competenței. Unii autori susțin ideea că aceasta are o „natură duală: 1. capacitate a cuiva de a se pronunța asupra unei probleme, de a face ceva; 2. aptitudine, calitate a unei autorități, a unui funcționar de a exercita anumite atribuții" (Vlașin, 2013).

Alţi autori menţionează: „competenţa este privită drept o calitate de bază a individului, un criteriu de evaluare/de apreciere a angajaţilor şi serveşte pentru a măsura, a evalua gradul de pregătire profesională a angajatului" (Dumbrăveanu, Pâslaru, Cabac, 2014), dar şi unul dintre conceptele-cheie ale Cadrului European al Calificărilor (EQF).

Competenţa, în opinia altor cercetători, mai are următoarele „caracteristici":

a) competenţa este *complexă*;
b) competenţa este *relativă*;
c) competenţa este *potenţială*;
d) competenţa este *exercitată într-o anumită situaţie*;
e) competenţa este *completă şi insecabilă*;
f) competenţa este *transferabilă*;
g) competenţa este *conştientă*" (Burdujan, 2007 *apud* Henry, Cormier, 2006).

În accepţiunea lui Boterf, acţiunea este reperul decisiv pentru definirea unei competenţe, reper ce marchează diferenţa între a fi competent şi a avea competenţe(tab 1.).

Tab. 1. ***Diferenţa între a fi competent şi a avea competenţe (Boterf, 2008)***

A FI COMPETENT	*A AVEA COMPETENŢE*
A acţiona cu competenţă (a pune în aplicare practici profesionale şi combinaţii de resurse pertinente)	*A avea resurse pentru a acţiona cu competenţă*

Structura competenţei. Cercetătoarea Dulamă, studiind structura competenţei, a ajuns la concluzia că „o competenţă are două substructuri interdependente, care se condiţionează una pe cealaltă şi au caracter integrativ:

- *structura internă*, care cuprinde componentele şi relaţiile competenţei considerată ca potenţialitate a individului de a acţiona competent — *cunoştinţele* (declarative, procedurale, atitudinale, condiţionale, metacognitive), *capacităţile* şi *abilităţile*;
- *structura externă sau contextuală*, care cuprinde componentele şi relaţiile din cadrul în care se manifestă competenţa" (Dulamă, 2009, Dulamă, 2011).

Sub aspectul *structurii externe,* Voiculescu distinge trei componente: *sarcina*, *situaţia*, *contextul*. Cele două structuri sunt interdependente, se condiţionează una pe cealaltă, aşa încât ele trebuie tratate integrativ. Asamblate, aceste structuri alcătuiesc ceea ce se numeşte *modelul competenţei* (fig. 1).

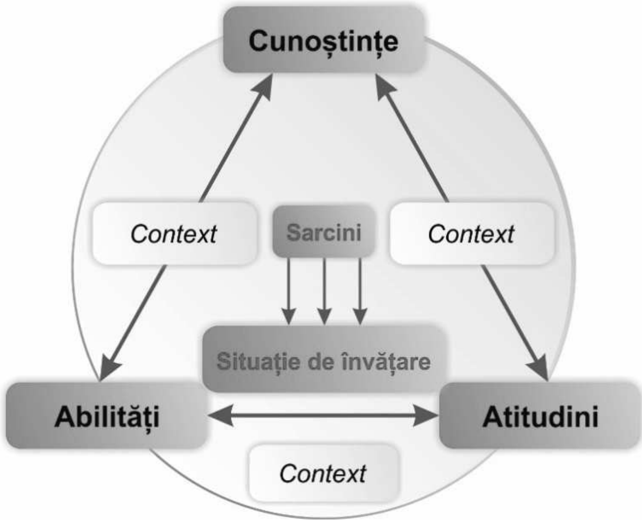


Fig. 1. ***Modelul integrator al competenţei (Voiculescu, 2013)***

Metodologia de realizare a Cadrului Naţional al Calificărilor din Învăţământul Superior (România) şi Proiectul cu privire la aprobarea Cadrului Naţional al Calificărilor din Republica Moldova specifică două categorii de competenţe: profesionale şi transversale. „Prin competenţă *profesională* se înţelege capacitatea dovedită de a selecta, a combina şi a utiliza adecvat cunoştinţe, abilităţi şi alte achiziţii (valori şi atitudini), în vederea rezolvării cu succes a unei anumite categorii de situaţii de muncă sau de învăţare, circumscrise profesiei respective, în condiţii de eficacitate şi eficienţă" (Metodologia CNCSIS) sau „capacitatea confirmată de a folosi cunoştinţele, abilităţile şi atitudinile personale şi sociale în situaţii de muncă sau de studiu, în dezvoltarea profesională şi personală", fig. 2 (CNCRM). Iată şi definiţia *competenţelor transversale* şi a *competenţelor generice*:

1. „*Competenţele transversale* sunt acele capacităţi, care transcend un anumit domeniu, respectiv program de studii, având o natură transdisciplinară. Acestea constau în abilităţi de lucru în echipă, abilităţi de comunicare orală şi scrisă în limba maternă/străină, utilizarea tehnologiei informaţiei şi comunicării – tehnologia informaţiei

și a comunicațiilor (TIC), rezolvarea de probleme și luarea deciziilor, recunoașterea și respectul diversității și multiculturalității, autonomia învățării, inițiativă și spirit antreprenorial, deschiderea către învățarea pe tot parcursul vieții, respectarea și dezvoltarea valorilor și eticii profesionale etc." (Metodologia CNCSIS).

2. „*Competențele generice* (transversale) se traduc prin achiziții valorice și atitudinale a căror evaluare necesită o abordare holistică și în mare măsură calitativă. Competențele generice se află în relație de compatibilitate cu competențele-cheie, însă le exced prin elementele de conținut. Competențele generice sunt comprehensive, au o mare capacitate integratoare" (CNCRM).

Din definițiile competenței date de autorii/sursele citate rezultă următoarea definiție sintetică: *competența este o capacitate conștientă, flexibilă, relativă și insecabilă care selectează, combină și utilizează adecvat cunoștințe, abilități și alte achiziții (valori și atitudini) pentru rezolvarea cu succes a unei situații/familii de situații de muncă sau de învățare. Competența este rezultatul unui proces temporal, complex, dinamic, dialectic și constructiv de tratare a situației.*

Următorul aspect pe care l-am cercetat este *procesul de formare a competenței*. Mai sus am argumentat că competențele se dezvoltă progresiv în *situație* și prin *acțiuni,* rămâne să fie determinat care este procesul de formare. În literatura de specialitate, identificăm mai multe modele care divizează procesul de formare a competenței în faze/etape. Propunem spre comparare cele mai reprezentative dintre aceste modele (tab.2).

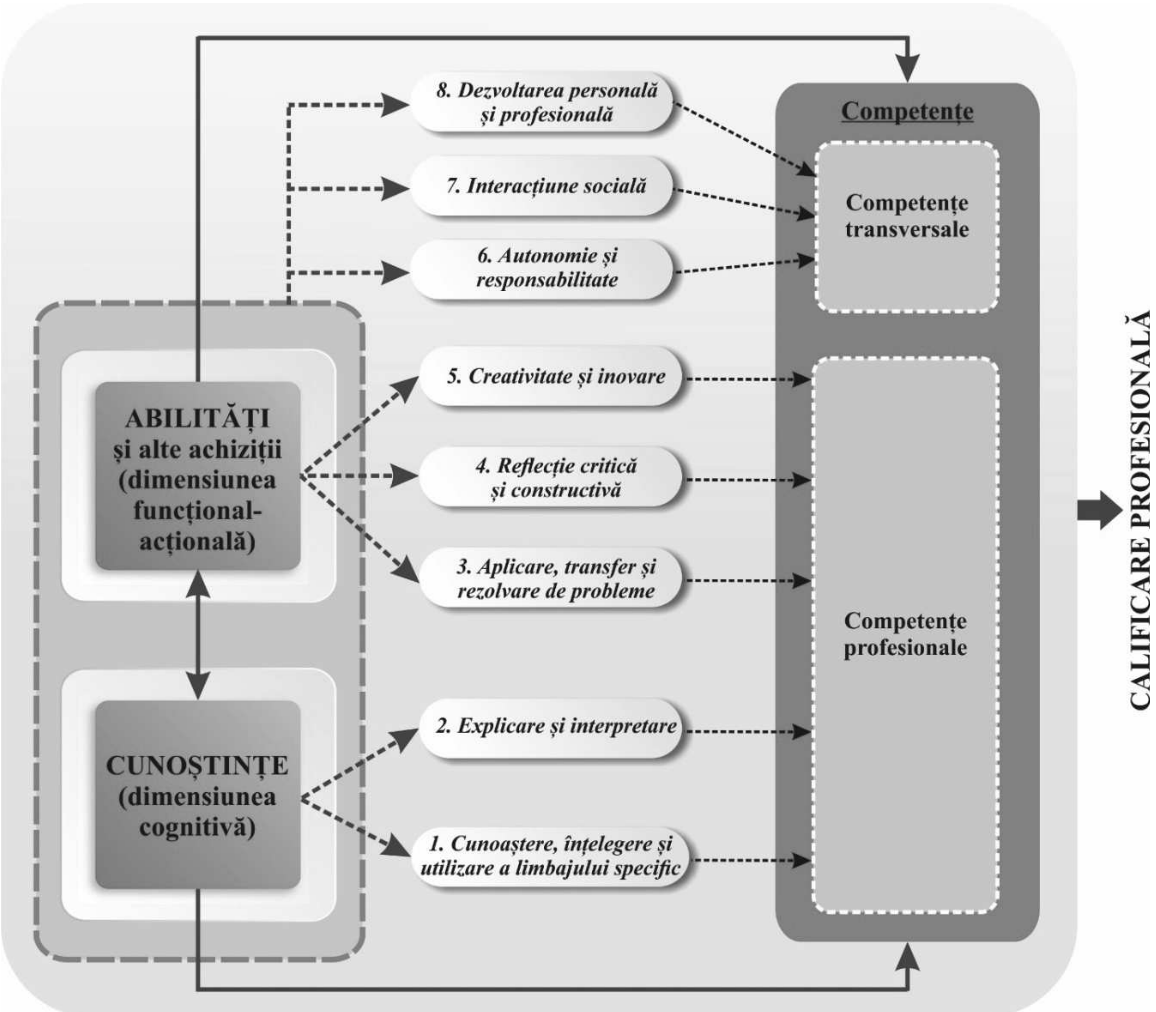


Fig. 2. ***Etapele de evoluție a abordării competențelor în educație (adaptare după Cabac, Voiculescu ș.a.)***

Tab. 2. ***Procesul de formare a competenței***

<table>
<tr><th rowspan="3">nr. etapei/ fazei</th><th colspan="5">Autorul</th></tr>
<tr><th>1</th><th>2</th><th>3</th><th>4</th><th>5</th></tr>
<tr><th>Callo, Paniș, Andrițchii (2010)</th><th>Goraș-Postică (2013)</th><th>Botgros, Franțuzan (2010)</th><th>Cabac, Scutelnic (2013)</th><th>Dulamă (2011)</th></tr>
<tr><td>I</td><td>Cunoștințe fundamentale</td><td>Incompetența neconștientizată</td><td>Etapa cunoștințelor fundamentale</td><td>Explorarea</td><td>Conștientizare și analiză</td></tr>
<tr><td>II</td><td>Funcționalitate</td><td rowspan="2">Incompetența conștientizată</td><td>Etapa cunoștințelor funcționale</td><td rowspan="2">Structurarea</td><td>Efectuarea sarcinii/ rezolvarea problemelor</td></tr>
<tr><td>III</td><td>Conștientizare</td><td>Etapa cunoștințelor interiorizate</td><td>Autoevaluarea rezultatului</td></tr>
<tr><td>IV</td><td>Aplicabilitate</td><td>Competența conștientizată</td><td rowspan="2">Etapa cunoștințelor exteriorizate</td><td rowspan="2">Integrarea resurselor Adaptarea la situații noi</td><td>Refacerea procesului rezolutiv</td></tr>
<tr><td>V</td><td>Atitudini/ comportament</td><td>Competența neconștientizată</td><td>Autoevaluarea rezultatului și a procesului rezolutiv</td></tr>
</table>

În general, se observă că 2 modele conțin câte 4 etape/faze, iar celelalte 2 - câte 3-5 etape. Această deosebire nu este foarte semnificativă, deoarece la unele modele aceeași etapă a fost divizată sau dimpotrivă - comasate două etape în una. În urma analizei tuturor modelelor, am optat pentru modelul nr.1(Callo, Paniș, Andrițchii, 2010) care, în viziunea noastră, corespunde specificului instruirii la domeniul general de studii 021 Arte.

Și totuși, procesul de formare a competenței nu poate fi separat de *situația de învățare* (SÎ) în care se dezvoltă/exersează această competență. Situația este „ansamblul circumstanțelor în care se află o persoană și al relațiilor acesteia cu mediul. Situația este *sursa* competenței: competența poate fi demonstrată numai în situații. Totodată, situația este *criteriul* competenței: persoana este recunoscută competentă dacă ea a tratat cu succes situația" (Cabac, Schreurs, Petcu, 2012).

Considerăm în proiectarea, organizarea și evaluarea situațiilor de învățare, cea mai importantă — clasificarea SÎ. Dulamă, analizând mai multe categorii de SÎ le-a grupat după cum urmează:

1. Categorii de SÎ după forma de organizare a activității (FOA) — *învățare individuală, în grup, frontală*;
2. Categorii de SÎ după modul de intervenție a profesorului în timpul învățării (IPTÎ) — *învățare dirijată direct și permanent de către profesor, indirect sau de către altă sursă, dirijată episodic de către profesor și învățare autonomă*;
3. Categorii de SÎ după modul de producere a învățării (MPÎ) — SÎ *algoritmică* (prin exersare, prin simulare) și SÎ *euristică/creativă* (conversație euristică, problematizare, învățare experiențială);
4. Categorii de SÎ după procesele psihice predominant utilizate (PPU) — SÎ ce implică *reprezentarea* (receptare, memorare, citire, observare, studiu individual, explorare) și SÎ care implică *calcul* (rezolvare de exerciții, probleme);
5. Categorii de SÎ după tipul de cunoștințe dobândite (TCD) — *cunoștințe declarative* (punctuale, conceptuale, factuale), *cunoștin-*

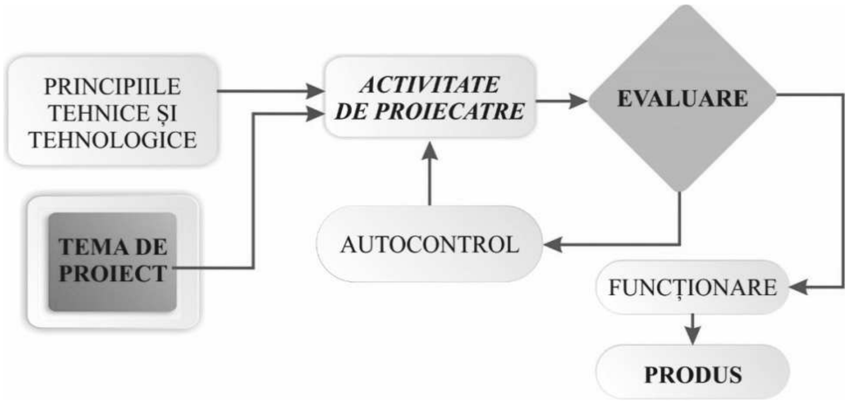


Fig. 3. *Procesul de proiectare (Dolga, 2007.*

Tab. 3. ***Proiectarea situațiilor de învățare pentru formarea competenței de proiectare (adaptare după Dumbrăveanu, Huet, Papuc, Grosu, 2011)***

Unitatea specifică de competență	**Cadrul situațional** sau câmpul de acțiune a tratării competenței		**Tratarea competentă**		**RESURSE** (materiale, procedurale, de timp, de spațiu, umane, ideatice)
			A acționa		
	(1) Familii de situații	(2) Exemple de situații	(3) Categorii de acțiuni	(4) Exemple de acțiuni/	
Proiectarea constructivă a noilor modele de produse vestimentare	Proiectarea constructivă a tiparelor/ reperelor	Cunoașterea metodelor de realizare a măsurătorilor antropometrice a corpului uman și utilizarea lor pentru elaborarea construcției modelelor de îmbrăcăminte	Măsoară, notează	Acțiunea 1: stabilirea dimensiunilor tiparului de bază în funcție de măsurile anatomice și adaosurile utilizate	Model, schiță de produs, panglică centimetrică caiet, creioane, rigle, masă de proiectat, foi milimetrice, calc sau PC+soft, imprimantă. *Învățare dirijată direct și permanent de către profesor* (ore de contact direct)
		Efectuarea calculelor necesare pentru proiectarea tiparului de bază a produsului vestimentar	Calculează	Acțiunea 2: calcularea dimensiunilor tiparului	
		Proiectarea tiparului de bază a produsului vestimentar și transformarea lui în funcție de model și conformație (modelarea constructivă)	Proiectează, modelează	Acțiunea 3: proiectarea tiparului de bază și transformarea lui în funcție de model și conformație	
		Elaborarea documentației tehnice	Marchează	Acțiunea 4: marcarea corectă a semnelor	
		Multiplicarea tiparului de model	Multiplică	Acțiunea 5: aplicarea corectă a metodelor de multiplicare	
		Pregătirea șabloanelor	Pregătește, verifică	Acțiunea 6: pregătirea șabloanelor de lucru și a șabloanelor de model	*Timpul de realizare a sarcinii: 8-10 ore*

țe procedurale (abilități), *cunoștințe atitudinale* (cooperare, competiție, acțiune) (Dulamă, 2011).

Deci, alegând un model de formare a competenței și stabilind ce competență urmează să formăm sau să dezvoltăm, rămâne să elaborăm acele situații de învățare, care urmează să fie tratate de student pentru a demonstra că este competent.

În studiul nostru punem accent pe *competența de proiectare*. În structura competenței de proiectare identificăm următoarele componente: *componenta cognitivă* (cunoașterea domeniului academic, abilitatea de a cunoaște și de a înțelege); *componenta motivațională* (valorile personale și motivația de a rezolva problemele profesionale); *componenta funcțional-acțională* (aplicarea practică și operațională a cunoștințelor într-o situație specifică). Iar procesul de proiectare în sine este construit pe o structură similară cu cea din fig. 3, care:

- satisface niște specificații funcționale date;
- se conformează cu limitările impuse de mediu;
- presupune implicit sau explicit cerințe de performanță (timp, spațiu, putere, cost etc.) și structură (stil, claritate etc.);
- satisface niște restricții impuse de procesul de proiectare însuși (Dolga, 2007).

Sintetizând cele enumerate mai sus, propunem următorul model de proiectare a situațiilor de învățare (SÎ) pentru formarea și dezvoltarea competenței de proiectare a studenților la specialitatea *Design vestimentar* (tab. 3).

Concluzii. Procesul de formare a competențelor prin situații de învățare a determinat clarificarea conceptuală a următorilor termeni: proces de formare a competenței, competență de proiectare, situație de învățare, proces de proiectare. Scopul proiectării situațiilor de învățare este de a facilita (pentru student) transformarea informațiilor din conținutul unui curs în cunoștințe și competențe (Cabac, Schreurs și Petcu), iar proiectarea corectă a situațiilor didactice/de învățare asigură formarea/dezvoltarea competenței la un nivel înalt (a studenților în cazul nostru, a viitorilor proiectanți de produse vestimentare). Important este ca familiile de situații/exemplele de situații să reproducă cât mai fidel condițiile similare situației profesionale reale (de muncă), să solicite din partea studentului mobilizarea, integrarea și transferul cunoștințelor, abilităților și atitudinilor.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE

1. ARDELEAN A., MÂNDRUȚ O., *Didactica formării competențelor, cercetare –dezvoltare – inovare – formare,* Online ARAD: University Press *Vasile Goldiș*, 2012. Disponibil: http://terec.usarb.md/files/5113/8554/1912/Instruirea_centrata_pe_competente.pdf.
2. LE BOTERF G., *Construire les compétences individuelles et collectives*. Paris: *Eyrolles*, Editions d'Organisation, 2008.
3. BOTGROS I., FRANȚUZAN L., *Competența școlară – un construct educațional în dezvoltare*, Chișinău, Institutul de Științe ale Educației, 2010.
4. BURDUJAN R., *Conceptul de competență și de dezvoltare a competențelor*. În: Revista *Didactica Pro…, revistă de teorie și practică educațională*. Nr. 5-6(46), Chișinău.
5. CABAC V., SCHREURS J., PETCU G., *Design-ul procesului de învățare bazat pe abordarea centrată pe student: Curs de formare pentru cadrele didactice universitare*, Proiect European *Tempus*, Rețea educațională a profesorilor Vest-Est, Universitatea de Stat *Alecu Russo* din Bălți, 2012, Tipografia *Continental Grup SRL*.
6. CABAC V., SCUTELNIC O., *Formarea competențelor prin procesele de contextualizare – decontextualizare – recontextualizare*. În: Studia Universitatis, 2013, nr. 9 (69), pp. 10-13. Disponibil: file:///C:/

Users/user/Desktop/Formarea%20competentelor%20prin%20procesele%20de%20contextualizare.pdf.
7. *Codul Educației al Republicii Moldova*, 2014, Online, Disponibil: http://lex.justice.md/md/355156/.
8. DOLGA V., *Proiectarea sistemelor mecatronice*. Timișoara, Editura *Politehnica*, 2007.
9. DULAMĂ M. E., ILOVAN O. R., *Știință, creativitate și abilități practice: Teorie și aplicații*. În: Conferința Națională, Cluj-Napoca, 2009.
10. DULAMĂ M. E., *Despre competențe: teorie și practică*, Cluj-Napoca, Presa Universitară Clujeană, 2011.
11. DUMBRĂVEANU R., HUET I., PAPUC L., GROSU M., *Proiectarea curriculară în învățământul superior. Curs pentru cadrele didactice universitare,* Chișinău, *Continental Grup,* 2011.
12. *EDUCAȚIA – 2020. Strategia sectorială de dezvoltare pentru anii 2012 – 2020*, Ministerul Educației, 2012, Online. Disponibil: http://particip.gov.md/public/documente/137/ro_427_Proiectul-Strategiei-Sectoriale-de-Dezvoltare-Educatia-2020.pdf.
13. GORAȘ-POSTICĂ V., *Formarea de competențe profesionale în contextul actual al învățământului superior*. În: Studia Universitatis Moldaviae, Revistă Științifică a Universității de Stat din Moldova, 2013, nr. 5 (65), p.33. [citat 02.08.2019]. Disponibil: http://studiamsu.eu/wp-content/uploads/05.-p.31-36.pdf.
14. *Metodologia de realizare a Cadrului Național al Calificărilor din Învățământul Superior*. Online, 2019. Disponibil: http://www.invatamant-superior.ro/wp-content/uploads/2013/08/Metodologie-CNCIS.pdf.
15. *Proiect cu privire la aprobarea Cadrului Național al Calificărilor din Republica Moldova*, 2016. Online. Disponibil: http://particip.gov.md/public/documente/137/ro_3527_HGCNC.pdf
16. *Recomandarea Parlamentului European și a Consiliului din 23 aprilie 2008 privind stabilirea Cadrului european al calificărilor pentru învățarea de-a lungul întregii vieți*, în: Jurnalul Oficial al Uniunii Europene C 111 din 6.05.2008 (2008/C 111/01), anexa 1 – Definiții, p. 4.
17. VLAȘIN I., *Competența - participare de calitate la îndemânarea oricui*, Alba-Iulia, Editura *Unirea*, 2013.
18. VOICULESCU F., *Paradigma abordării prin competențe, Calitate, inovare, comunicare în sistemul de formare continuă a didacticienilor din învățământul superior*. Proiect cofinanțat din Fondul Social European prin Programul Operațional Sectorial pentru Dezvoltarea Resurselor Umane 2007 – 2013. Online. Disponibil: http://portal.didacticieni.ro/documents/41587/41625/Suport+curs+1.pdf.

DEZVOLTARE PROFESIONALĂ

EXPERIENȚA EUROPEANĂ ÎN DOMENIUL FORMĂRII FORMATORILOR PENTRU PREGĂTIREA PROFESIONALĂ CONTINUĂ

DOI: 10.5281/zenodo.3567659
CZU: 378.091

Doctor în pedagogie, conferențiar universitar ***Ștefania ISAC***
Institutul de Științe ale Educației

EUROPEAN EXPERIENCE IN TRAINING OF TRAINERS DOMAIN IN THE PERSPECTIVE OF CONTINUOUS TRAINING

Abstract. *In this article we refer to landmarks concept on „adult education" in the context of European Union policies in training of trainers domain as well as their training system in the perspective of continuous training in various EU Member States. And basic skills in continuing vocational training systems and the training of trainers are largely re-used on the educational component, which will remain the most important in the vast majority of European countries in order to achieve the optimal outcome of teaching.*

Keywords: *conceptual landmarks, human capital, training of trainers domain, adult education, professional training, pedagogical and didactic competence.*

Rezumat: *În acest articol ne vom referi la reperele conceptuale privind „educația adulților" în contextul politicilor UE în domeniul formării de formatori, precum și la sistemele de formare a formatorilor pentru pregătire profesională continuă din diverse state membre. În plus, competențele de bază în sistemele de formare profesională continuă și formarea formatorilor sunt în mare parte reutilizate în ceea ce privește componenta educațională, care va rămâne cea mai importantă în marea majoritate a țărilor europene pentru a obține un rezultat optim al predării.*

Cuvinte-cheie**:** *repere conceptuale, capital uman, sisteme de formare a formatorilor, educația adulților, profesionalizare, competența pedagogică și didactică.*

Abrevieri:

AEVO - Programe Educaționale de Formare a Formatorilor
CD – Cadre Didactice
CE - Codul Educației
CEDEFOP - Centrul European pentru Dezvoltarea Formării Profesionale
ECTS - European Credit Transfer System
FF – Formarea Formatorilor
FPC – Formarea Profesională Continuă
ProALPs – Sistemul național de profesionalizare a practicienilor din educația adulților
UE - Uniunea Europeană

Analiza problemei înaintate o vom desfășura în contextul *obiectivelor generale* ale Startegiei 2014-2020, precum:

extinderea și diversificarea sistemului de instruire a adulților pe parcursul întregii vieți din perspectiva formării generale și a formării profesionale continue, în corespundere cu nevoile persoanei raportate la necesitățile socioeconomice;

compatibilizarea structurală și calitativă a învățământului național cu spațiul european al educației [5, II. *Obiectivele generale ale Strategiei*], care ne-au ghidat spre situația atestată de CE, conform cărora „sistemul național de educație și formare din domeniul educației adulților nu este clar reglementat, divizat de mecanisme incoerente de certificare și reglementare care nu iau în considerare diversitatea domeniului și a statusurilor profesionale, a experienței, a sarcinilor și a rolurilor îndeplinite de către educatorii/formatorii de adulți.

Cel mai adesea, profesionistul din educația adulților este asociat cu cel de formator, cadru didactic sau lector, acestor titulaturi li se adaugă și altele, precum – *coach*, mentor, evaluator de competențe, evaluator de programe sau evaluator al furnizorilor de formare, facilitator online, designer de spații de învățare, roluri care nu sunt reglementate și definite coerent” [ibidem, [5], IV. *Viziune strategică. Context european*].

În legătură cu situația creată în acest domeniu, am considerat relevantă experiența expusă/analizată în studiul elaborat în cadrul proiectului ProALPs – *Sistemul național de profesionalizare a practicienilor din educația adulților,* proiect coordonat de către Institutul Român de Educație a Adulților, *nr. 521448-LLP-2011-RO-KA1-KA1ECETA1*, având ca scop îmbunătățirea sistemului național de formare inițială și continuă a profesioniștilor din educația adulților, precum și corelarea acestuia cu cerințele existente la nivel European [4].

Conceperea valorică a experienței și tendinței europene în domeniul formării/perfectionării formatorilor din diverse sisteme de FPC, de formare a formatorilor, din Austria, Belgia, Bulgaria, Franța, Germania, Danemarca, Estonia, Irlanda, Spania, Italia, Letonia, Marea Britanie, Olanda, Ungaria, Portugalia, Slovacia, Slovenia, Suedia, Cehia, Finlanda, precum și modul de clasificare a sistemelor și o valorificare a experientei europene și bunele practici, vor contribui indiscutabil la îmbunătățirea procesului de formare/dezvoltare a resurselor umane pentru sistemul educațional din Republica Moldova.

Tot mai mult suntem nevoiți să recunoaștem gravele probleme de mediu, precum și utilizarea resurselor naturale și a celor umane la nivel mondial, dinamica fără precedent a tehnologiei informației, stilul de viață al noilor generații, dar mai ales puternica polarizare a societății umane — cu pondere în zona marcată de un grad ridicat de sărăcie și de imposibilitatea accesului la resursele materiale și informaționale – probleme care au afectat nu numai activitățile economice, declanșând elaborarea unor noi strategii globale, ci și sistemele de învățământ și de formare profesională. Aceste fenomene ne fac să conștientizăm, că *strategiile noi de educație pentru adulți* vor deveni axele de susținere a trecerii către economia și societatea bazată pe cunoaștere.

Învățământul devine, în acest moment, nu numai un suport fundamental pentru societatea umană în procesul schimbării, ci și un instrument capabil să ajute oamenii în a prevedea schimbările și în a se putea pregăti din această nouă perspectivă.

De menționat, că, de rând cu cele relatate, politicìle naționale ale țărilor Uniunii Europene în domeniul îmbunătățirii educației și formării profesorilor și formatorilor s-au dezvoltat în contextul tendințelor sociale și politice promovate de autorități parteneri sociali și sistemele de educație relevante. Date fiind noile provocări ale societății cunoașterii, dar și schimbările și nevoile din ce în ce mai complexe ale pieței, apare necesitatea achiziției de noi competențe pentru profesori și formatori în fiecare țară din spațiul european, urmând a fi dezvoltate prin mai multe programe racordate acestor evoluții economice globale.

Acesta constituie motivul pentru care guvernele statelor membre au devenit în ultimele decenii tot mai preocupate de ideea că educația trebuie să ajute la rezolvarea unor probleme cu care se confruntă societatea contemporană. Astfel, strategiile comune menite să conducă la perfecționarea coerenței interne a sistemelor de învățământ cu societățile, dar și asigurarea unei anumite stabilități și continuități ale acestora au constituit discuțiile întâlnirilor de rang înalt, desfășurate la nivel de politici ale UE privind formarea formatorilor.

Produsul unor atare întruniri a generat elaborarea Cadrului European comun al competențelor și calificărilor profesorilor și formatorilor [2], care a devenit un instrument de sprijin pentru statele membre în dezvoltarea politicilor pentru a răspunde provocărilor. Mai mult decât atât: recomandările au conferit atenție deosebită îmbunătățirii condițiilor de muncă și creșterii atractivității profesiilor pe termen lung.

Trebuie să recunoaștem relevanța principalei surse de informare, Biblioteca Centrului European pentru Dezvoltarea Formării Profesionale (CEDEFOP — www. cedefop. eu), care ne-a permis să prezumăm asupra viziunii UE, în care se aplică un sistem diferit de certificare a formatorilor pentru adulți. În mod pregnant, vom remarca faptul, că sistemele de certificare existente în țările europene se adresează, în principal, formatorilor de formare profesională inițială, respectiv

celor care fac parte din categoria „profesorilor". În majoritatea cazurilor, este suficient ca formatorul să dețină un titlu de studii pedagogice sau un titlu de studii postuniversitare într-un anumit domeniu, pentru a fi considerat ca având competențe pentru educația adulților.

În viziune europeană, conceptul privind *educația adulților* se rezumă la dreptul de furnizor de informații pentru cei neavizați, de a însuși noile concepte privind înțelegerea noțiunii și a rolului formatorului la nivel de politici europene. Sub raport socio-psihologic, stadiul de adult cuprinde simultan maturizarea dezvoltării fizice, intelectuale, morale, sociale, emoționale și afective. Maturizarea cere ea însăși o raportare la ceva – la nivelul cerințelor muncii și vieții. Munca și viața sunt deci termenul de referință prin care poate fi măsurată educația. Ambele sunt deschise, din perspectiva socială și chiar individuală, care oferă motivarea pentru un proces de adaptare permanentă.

În cercetările prestate s-a ajuns la concluzia că, efortul educației, al învățării la adulți, corelat cu celelalte eforturi personale, garantează construirea unui traseu personalizat în viață și anume a *carierei profesionale*. Dintr-o astfel de perspectivă, judecata de cunoaștere și apreciere, sentimentele și voința de acțiune socială, joacă un rol important, întrucât asigură atât însușirea noilor cunoștințe despre muncă și vìață, modelul nou de funcționare a relațiilor umane și totodată, interiorizarea a ceea ce este de preț în relațiile dintre om - natură și societate. [ibidem, [4], p. 10]

În temeiul acelorași concepte, educația adulților se identifică și cu efortul de socializare, de dezvoltare a unei lumi culturale, reperând pe experiențele specifice în anumite situații create. Ea reprezintă și un mod de comunicare a adulților cu membrii grupului căruia îi aparțin. Regulile de organizare ale acestuia, ajută adultul să persevereze în determinarea noilor opțiuni. Familia, în acest content, este chemată să îndeplinească o funcție de modelator, atât în conturarea noilor atitudini, cât și a criteriilor de opțiune, de însușire practică a noului discurs profesional, social și cultural.

În sensul cercetării problemei Formării Formatorilor (FF), educația adulților înseamnă, prin conținutul său, și dezvoltarea prin activitate, prin acțiune, prin experimentare, iar exercițiul, ca metodă de lucru, ocupă un loc de seamă în acest proces. Astfel s-a dezvoltat și sintagma „să înveți prin a face" prezentă în lucrările recente privind FF. Din această perspectivă, cunoștintele, priceperile, deprinderile noi sunt, în bună măsură, rezultatul producției subiectului educației (adultului) și nu simple înregistrări ale unor evenimente exterioare lui [3].

Sperăm să trezească interes furnizorilor de programe de FPC șirul de metode utilizate, propuse de cercetătorii europeni privind activitățile de lucru cu adulții, care urmăresc un proces eficient de formare, prin specificul personalității adultului, în comparație cu aceea a copilului:

- Metoda expozitiva: *expunerea; conferința de popularizare; cursul magistral.*
- Metoda interogativă: *dezbaterea; simpozionul; colocviul; interviul; masă rotundă*.
- Metode practice-demonstrative: *metoda formării industriale; metoda Carrard; metoda proiectelor; metoda lucrului în grup; metoda schimbului de experiență* etc.[ibidem: [4], p. 10]

Din punct de vedere al obiectivelor naționale în domeniul îmbunătățirii educației și formării profesionale a profesorilor și formatorilor, s-a constatat ca programele în domeniul nominalizat să fie orientate spre obiectivele UE, urmărind:

- identificarea și dezvoltarea competențelor în contextul societății cunoașterii;
- asigurarea condițiilor adecvate pentru sprijinirea profesorilor și formatorilor pentru a face față provocărilor societății cunoașterii, inclusive, din perspectiva învățării pe tot parcursul vieții;
- asigurarea unui număr suficient de profesori și formatori, cu luarea în considerare a nevoilor pe termen lung ale acestor profesii și prin transformarea educației și formării într-o activitate atractivă;
- atragerea spre educație și formare a persoanelor care au experiență profesională și în alte domenii. [4, p. 16]

În contextul mobilității forței de muncă pe teritoriul UE, precum și al dezvoltarii tehnologiei informatjei si a comunicării, dar și al nevoii de asigurare a calității în învățământ, rolul profesorilor și al formatorilor a devenit mult mai complex.

Orientarea, consilierea, lucrul în echipă, comunicarea cu întreprinderile și cu părțile interesate au devenit de o mare importanță în ceea ce privește sarcinile profesorilor și ale formatorilor. Or, această tendință a ajuns să fie evidentă în toate țările, în special, în noile state membre din Europa de Est.

O temă de mare interes în toată UE, la nivelul politicilor naționale, sunt competențele critice ale profesorilor (predarea didactică, asigurarea progresului în învățare, participarea la evaluări și sprijinirea cursiștilor), precum și importanța corelării competențelor profesionale cu cele didactice.

În unele tări europene, rolul profesorilor în formarea profesională inițială este diferit de rolul acelora în formarea profesională continuă. De exemplu, în Franța profesorii de acest profil nu pot influența programele de studii, în timp ce în formarea profesională continuă există mai multă nevoie de implicare în ceea ce privește programele și metodologia.

Dat fiind formarea profesională inițială, un proces de studiu foarte centralizat si direcționat de stat, formarea profesională continuă este descentralizată și depinde de cererea pieței, ceea ce ar îndreptăți faptul că formarea profesională continuă în Franța, de exemplu, nu acționează ca un sistem național.

O altă tendință în politicile naționale privind profesorii și formatorii este legată de interpretarea acestora cu sensul de concept de *capital uman*. Atestăm, de exemplu, că în ultimii ani, în unele țări, precum Belgia, Danemarca, Finalnda, Germania, Norvegia, accentul este pus pe dezvoltarea capacității și abilității la nivel de organizație și nu la nivel individual. Un rol aparte se atribuie, actualmente, în contexte naționale, conceptului de *profesionalizare,* care este inseparabil de eforturile de actualizare și dezvoltare a capacității profesorilor și formatorilor.

Marea majoritate a țărilor UE atribuie un rol major diverselor *dimensiuni* ale *profesionalizării* cadrelor didactice și a formatorilor [3]. În Danemarca, Germania și Austria se pune accent pe importanța acestui fapt pentru toți profesorii, datorită schimbărilor survenite în domeniul educației și formării, precum și grație provocărilor survenite. Este tot mai vădită nevoia de actualizare a competențelor CD. Din această perspectivă, în Finlanda și în Belgia eforturile se concentrează pe creșterea mobilității internaționale în cadrul *profesionalizării* și dezvoltării competențelor profesorilor și formatorilor. În aceste două țări se pune accent, în special, pe formarea profesorilor și formatorilor la locul de muncă *(on the job training)*, în vederea apropierii cât mai curând posibilă a educației și formării de cerințele pieței.

Cercetările realizate privind formarea formatorilor de formare profesională continuă în UE ne-au permis să ne referim la unele concepte, consemnate, la moment, ca fiind mai apropiate nouă, perecum cel din Germania. În țara nominalizată, de exemplu, nu există un sistem specific de certificare a formatorilor de formare profesională continuă. Profesia de formator de FPC nu este înregistrată și nu are un standard ocupațional.

Exista varii programe universitare, ce conduc la dobândirea diplomelor postuniversitare în domeniul educației adulților. Conform celor cercetate, formatorii de FPC din Germania, de obicei, dețin un titlu academic în domeniul lor de specializare și un certificat de competențe de predare, dobândit de la parteneri sociali sau de la un centru de instruire a adulților.

Dimpotrivă, sistemul de formare profesională inițială este mult mai organizat, în cadrul căruia, formatorii sunt obligați să dobândească certificare (AEVO), obținute în rezultatul participării și examinării cu succes în cadrul programelor educaționale de formare a formatorilor, cu o durată de 120 de ore. Aceste programe sunt furnizate de camerele profesionale, al caror program este adaptat la nevoile specifice ale fiecărui domeniu profesional.

Considerăm importante unele informații privind FPC în una din țările ex-sovietice și anume, Estonia, unde nu se ia în calcul diferență între nivelul de competențe ale formatorilor de formare profesională continuă și inițială.

Formatorii care lucrează în cadrul institutelor de formare profesională și prestează servicii de formare inițială, precum și continuă, sunt absolvenți ai învațământului superior sau ai învațământului postsecundar și, de obicei, au participat la cursuri de formare pedagogică, cu o durată de 1 — 3 ani. Formarea pedagogică cuprinde: teorie de pedagogie, psihologie și metode didactice. La

fel, se mai preconizează obligatoriu și practica pedagogică cu o durată de minim 10 spătămâni. Formarea pedagogică mai poate fi realizată și prin activități convenționale: prelegeri, seminarii, precum și cu lucrări în echipă și prezentări. Fiecare candidat formator de formare profesională este îndrumat de către un *mentor*, care evaluează performanța la sfârșitul anului.

În Estonia, în cazul când formatorii de formare profesională continuă pot obține capacitatea pedagogică chiar și pe parcursul ocupării în acest domeniu, în conformitate cu calificările statutare pentru formatori (Pedogoogide kvalifikatsiooninóuded), trebuie să participe în cadrul unui program de profil cu o durată de 320 de ore, ce cuprinde: teme privind organizarea formării profesionale, comunicare, psihologie educațională, educație specială, educația adulților și metode de predare.

Formatorii care activează în instituțiile de formare profesională din sectorul public sunt obligați să participe la programe de formare cu o durată de minim două luni, pentru fiecare trei ani de serviciu. Participarea acestora constituie un parametru de evaluare.

În cadrul cerințelor de formare profesională în sectorul privat, formatorii, de obicei, sunt profesioniști în domeniul lor specific și, din acest motiv, nu există calificări statutare. Același lucru este valabil și pentru cei implicați ca formatori de formare profesională continuă în cadrul întreprinderilor (formare la locul de muncă).

Rezumând impactul politicilor naționale asupra îmbunătățirii educației și formării profesionale a profesorilor și formatorilor, se pot observa tendințe care derivă din influența factorilor externi asupra pregătirii specialiștilor în educația, care trebuie:

- să dețină competențele necesare pentru a utiliza tehnici de cercetare și de inovare în raport cu beneficiarii educației și cerințele pieței (vezi Finalnda și Norvegia);
- să dobândească competențe privind soluționarea problemelor și să nu se limiteze la teme de rutină în predarea didactică (vezi Belgia, Danemarca, Italia, Finlanda);
- să fie capabili să își asume competențe suplimentare de consiliere și îndrumare (vezi țările din Europa de Nord) [3].

Sunt cunoscute viziunile Strategiei EUROPA 2020 în vederea susținerii economiei sociale de piață a Europei în urmatorul deceniu, care să ajute Uniunea să iasă din criza economică și financiară și să edifice o economie inteligentă, durabilă și favorabilă incluziunii, cu niveluri ridicate de ocupare a forței de muncă, de productivitate și de coeziune socială.

De rând cu aceasta, Europa 2020 propune trei priorități care se susțin reciproc:

- creștere inteligentă: dezvoltare a unei economii bazate pe cunoaștere și inovare;
- creștere durabilă: promovarea unei economii mai eficiente din punctul de vedere al utilizării resurselor, mai ecologice și mai competitive;
- creștere favorabilă incluziunii: promovarea unei economii cu o rată ridicată a ocupării forței de muncă, care să asigure coeziunea socială și teritorială [5].

Precizăm că la nivel național, în temeiul documentului Strategia Europa 2020, statele membre vor stabili ținte valorice pentru toate obiectivele documentului, vor inventaria barierele naționale care tronează creșterea economică și vor identifica acțiuni specifice pentru atingerea țintelor naționale, toate acestea urmând a fi incluse în programele naționale de reformă. Iar competențele de bază în sistemele de formare profesională continuă și formarea formatorilor reperează preponderent pe componenta didactică, care va rămâne cea mai importantă în marea majoritate a țărilor europene în vederea obținerii rezultatului optim al predării.

Concluzii. Analiza situației existente la capitolul formarea formatorilor, în 20 de state membre ale UE, a generat profilarea urmatoarelor aspecte distinctive:

Furnizare și furnizori. Furnizarea FPC este clasificată în sisteme de educație formală și nonformală, în care, în funcție de caracterul și tipuI acestora, se aplică multe și diferite propuneri educaționale. Educația pentru formatorii de FPC este desfășurată în instituții de formare profesională, publice și private. Deoarece nu se atestă diferență între formarea formatorilor pentru formarea profesională continuă și cei de formare inițială, furnizarea pregătirii profesionale a formatorilor de

FPC este aceeași cu cea a formatorilor de formare profesională inițială. Practic, pentru formatorii de FPC nu exista cerințe de formare și furnizarea formării nu este foarte sistematizată.

Cerinte de formare pentru experiență

FPC furnizată de către stat este sistematizată și în sistemele formale de formare profesională. Cerințele privind competențele formatorilor de FPC sunt stabilite de legislația națională referitoare la formarea profesională. FPC prestată de furnizori privați în afara sistemului format, în general, nu este sistematizată. Prin urmare, în unele țări, precum Slovenia și Ungaria, există tendința de a se introduce cerințe la nivel național pentru toți profesorii, precum și pentru formatori.

Profesori de FPC

În funcție de cerințele de formare, de experiența pentru profesorii de formare profesională continuă, țările nominalizate se clasifică în două grupe. În primul rând, ne referim la țările care dispun de un cadru legal de cerințe pentru pregătirea profesională a formatorilor, cu durată și conținut diferit (Austria, Belgia, Danemarca, Estonia, Finlanda, Ungaria, ltalia, Letonia, Marea Britanie). Relevant este faptul că pentru unele din aceste state, cerințele pentru pregătirea formatorilor de FPC sunt identice cu cele ale formatorilor de formare profesională inițială (Danemarca, Finlanda, Norvegia, Marea Britanie).

În unele țări, precum Estonia, Finlanda, Ungaria, Letonia si Lituania nu există o distincție între cerințele de formare pentru experiență, iar formatorii își desfășoară activitatea atât în formarea profesională continuă, precum și în cea inițială. Diferă și obiectivele programelor: în Finlanda, de exemplu, condițiile pentru formarea de experiență este de nivel master și participarea la programul pedagogic corespunde - 52.5 credite *European credit transfer system* (ECTS), în timp ce în Belgia (Valonia), profesorii de formare profesională trebuie să participe la un program pedagogic de bază, cu o durată de 24 de ore, dacă nu dispun de competențele relevante.

BIBLIOGRAFIE și WEBOGRAFIE

1. *Codul Educației al Republicii Moldova***.** Publicat: 24.10.2014 în Monitorul Oficial Nr. 319-324 art. Nr: 634 *MODIFICAT LP138 din 17.06.16, MO184-192/01.07.16 art.401; în vigoare 01.07.16*, art. 126; art. 133.
2. *Cadrul European comun al competențelor și calificărilor profesorilor și formatorilor*. [Educația și formarea profesională în România – Cedefop https://www.cedefop.europa.eu › files].
3. Raport sintetic - *Studiu privind experienta și tendința europeană în domeniul formării/perfecționării formatorilor din diverse sisteme de FPC*/ accesat: https://epale.ec.europa.eu/lv/node/3483?page=0%2C0%2C0%2C1.
4. *Repere pentru dezvoltarea sistemului de profesionalizare a practicienilor din educația adulților*. Accesat: www.proalps.ro.
5. *Strategia de dezvoltare a educației pentru anii 2014-2020* „Educația-2020". Publicat: 21-11-2014 în Monitorul Oficial Nr. 345-351 art. 1014/ accesat: [HG944/2014 - Legis.md].

DEZVOLTAREA PERSONALĂ A CADRULUI DIDACTIC – CONDIȚIE A SCHIMBĂRILOR

DOI: 10.5281/zenodo.3567665
CZU: 37.091

Doctor în psihologie, lector universitar, ***Violeta VRABII***
Institutul de Științe ale Educației

PERSONAL DEVELOPMENT OF THE TEACHER- CONDITION OF CHANGES

Abstract: *There are generalized the ideas of the authors about personal development and there are synthesizes the perspectivesof personal development of the teacherat the opinion level. It emphasizes the importance of personal development in modern society, which represents an effective strategy in preparing teachers to adapt and overcome the phenomena of change. Designing change is an individual experience that causes attachment and determines the personal competences of the teachers to develop strategies / development modalities in accordance with social expectations.*

Keywords: *motivation, individuality, change, personal development, change of attitude, teachers.*

Rezumat: *În lucrare sunt generalizate ideile autorilor referitoare la perspectivele dezvoltării personale* ale *cadrului didactic. Se precizează importanța unei strategii eficiente în pregătirea cadrelor didactice de a se adapta și depăși fenomenele schimbărilor. Proiectarea schimbării fiind o experiență individuală ce provoacă atașament și determină competențele personale ale profesorilor de a realiza modalități de evoluare în concordanță cu așteptările sociale.*

Cuvinte-cheie: *motivație, individualitate, schimbare, dezvoltare personală, schimbarea atitudinii, cadre didactice.*

Mileniul trei a prevestit „megatendințele” apărute încă în ultimele decenii ale mileniului doi, intrarea în societatea cunoașterii. Denumirea este incitatoare, provocatoare și entuziasmată, deoarece cunoașterea înseamnă co-naștere, deci trăim într-o societate prin care vom renaște la nivelul multidimensional al cunoștinței. Cu alte cuvinte, într-un prezent caracterizat prin progresul tehnologiei înalte, al informatizării și globalizării, al întâlnirii culturilor și comunicării inter și multiculturale, expectanțele față de formarea oamenilor cresc prin solicitări imprevizibile și nebănuite în deceniile anterioare. Orice profesionist în domeniul sociouman trebuie să posede, dezvoltată la nivel de competență, dacă nu megaabilitatea, sensibilitatea la probleme, provocări și oportunități [1, p.72].

În același context, Naisbitt J. preciza: „Ceea ce nu vor obține oamenii de știință este cheia pentru sufletele noastre pentru natura noastră spirituală. Marea întrebare a acestui secol este formulată de spiritul trecutului, deși i se adaugă un sentiment inedit al urgenței: Ce înseamnă să fii om?” [apud 1, p.73].

De aceea, propunem ca specialiștii din domeniul educației să contureze viziuni legate de dezvoltarea personală, strategii și metodologii de implicare pentru a realiza schimbările și efectele așteptate la nivelul individual, social.

Astfel, menționa C. Crețu schimbarea este un proces, nu un eveniment. Schimbarea este desăvârșită de indivizi, nu de instituții. Schimbarea este o experiență individuală de profunzime, iar proiectarea schimbării provoacă atașament și determină competențe tot mai mari relative la chiar procesul respectiv de schimbare [2, p.200].

Deseori, ideea de schimbare, în limbajul cotidian, se identifică cu schimbarea atitudinii, iar dezvoltarea unei atitudini, a unei funcții este parte a procesului de viață, a adaptării noastre la lume, imprimându-i pecetea noastră. Societatea așteaptă și se înțelege că trebuie să aștepte ca fiecare

să joace rolul distribuit. Oamenii care neglijează dezvoltarea persoanei, tind să fie lipsiți de tact, îi ofensează pe ceilalți și au dificultăți în fixarea lor în lume [ibidem 2, p.83].

Orice schimbare este receptată diferit de grupuri de populație, punând problem de adaptare socială. Chiar și cadrul didactic, cel mai fidel învățării pe tot parcursul vieții, opune rezistența la schimbare.

Astfel, autorul A. Neculau nota că orice schimbare presupune o comparare între un „înainte" și un „după". Comparația atinge și identifică circumstanțele care au favorizat procesul, cauzelor ce le-au produs, precizează autorul, iar timpul, de exemplu, constituie o condiție a schimbării și nu o cauză [8, p.226].

Schimbarea, în viziunea lui A. Neculau, înseamnă un proces de gândire, o stare de spirit, alegerea unui model, o decizie. Actorul social acționează ca reprezentant al unui sistem (organizație) pentru cooperare, pentru situații de interacțiune, iar câmpul social nu este, deci, neutru, ci organizat având coerență [ibidem, p.228].

Astfel, schimbarea înseamnă transformări profunde ale structurilor sociale, modificând total contextul vieții psihosociale. Actorul social "personalizează" câmpul socio-cultural, el își restructurează relațiile cu altul, rețeaua interpersonală, transformând apoi rețelele sociale la care participă, contribuind la schimbarea scenariilor culturale .

„Șocul schimbării", afirmă autorul, poate bloca inițiativele, paraliza acțiunile, deforma percepția corectă a evenimentelor în care individual este plasat, deoarece noțiunile, aspirațiile, dorințele, temerile, scopurile, modelele acționale nu intră în joc într-un mod articulate, coerent. Astfel, numai după o acumulare masivă de informații se schimbă atitudinile și se declanșează apoi modele comportamentale adecvate [ibidem, p.230].

Viața de zi cu zi ne implică într-un proces de schimbare a atitudinilor, iar persuasiunea ca proces de schimbare a atitudinilor face parte din viața noastră, afirma I. Dafinoiu. Astfel, atitudinea este considerată o combinație tridimensională de reacții: afective, cognitive, comportamentale față de un obiect.

Perspectiva tridimensională a atitudinii oferă un cadru teoretic mult mai productiv pentru cercetarea științifică întrucât permite evidențierea proceselor și mecanismelor psihologice ce intervin în formarea și schimbarea atitudinii [3, p.297].

Bernard remarca faptul că o atitudine este un proces de adaptare al comportamentului în mod complet sau potențial; este o dispoziție a organismului față de obiecte sau situații. Când adaptarea este făcută, atitudinea dispare fiind reținută în memorie sau în dispoziția habituală a organismului [apud 4, p.212].

Pentru a schimba mijloacele de acțiune, pentru a transforma câmpul construit, actorul - cadrul didactic - va dispune de o masă de libertăți pe care le va utiliza, iar efectul schimbării poate fi dezvoltarea totală a unor calități noi, o ruptură, o contradicție până la instalarea unui nou echilibru. Practic, orice schimbare afectează personalitatea fiecărui om, iar prestigiul social și profesional nu este doar o emanație a acesteia, ce reprezintă capacitățile adaptive ale fiecărui.

Conchidem, din cele expuse de autori, schimbarea nu este un proces total, coerent, compact, ci, în funcție de situații, contexte psihosociale, percepția procesului de către diferite grupuri de indivizi – o desfășurare asincronă, uneori, contradictorie. Prin urmare, profesia didactică este prin excelență sa una ce conține un continuu *proces de învățare*, de *autoinstruire*, de autodezvoltare. Iar autoperfecționarea se realizează prin receptarea promptă a oricărui gen de informare relevantă pentru domeniul de activitate.

Ab. Maslow preciza: „Oamenii cu sinele actualizat au capacitate minunată a aprecia iarăși și iarăși, în mod proaspăt și naiv, lucrurile bune din viață cu venerație, plăcere, mirare, chiar extaz, indiferent cât de răsuflate pot fi aceste experiențe pentru alți oameni".

În același context, teoria lui Herzberg include în rândul factorilor igienici**:** salariul, statutul deținut, securitatea postului, condițiile de lucru, nivelul și calitatea controlului, politica și procedurile companiei și relațiile interpersonale. Autorul consideră că acești factori nu conduc la motivare în sine, ci servesc drept suport pentru a evita apariția insatisfacției. La rândul lor, factorii de dezvoltare, ce conduc la motivare și satisfacție, sunt: natura muncii în sine, realizările, recunoașterea, responsabilitatea, dezvoltarea personală.

Calea proprie a evoluării unei persoane presupune două componente, afirma C. Jung, motivația cauzală - nevoia și decizia moral conștientă. Dacă ar lipsi prima, nevoia, atunci dezvoltarea ar fi o acrobație a voinței, dacă ar lipsi decizia moral conștientă, atunci dezvoltarea ar fi un automatism inconștient. De aceea, natura, chiar și cea umană, e pusă în mișcare numai de constrângerea care acționează cauzal. Fără să fie nevoie nu se schimbă nimic. Astfel, dezvoltarea persoanei nu ascultă de nicio dorință, de nicio poruncă, judecată, ci numai de *nevoia atribuită motivațional* destinului interior sau exterior [apud 4].

Cadrul didactic este cel care necesită evoluție permanentă, iar „arta de a învăța se odihnește pe comunicarea și proiectarea unei experiențe esențialmente personale", spunea Ștern, făcând o comparație între profesor și pictor, adică, exprimarea sinelui în relația pedagogică pare să devină ceea ce se înțelege prin arta pedagogică. În același context, Bloh afirma că această artă de a învăța ar fi un privilegiu unor profesori înnăscuți, credem, că vechea expresie care spune că există o artă de a învăța – acoperă realitatea permanentă prin care acest dar nu poate fi suplinit în întregime, prin nicio comunicare de cunoștințe psihologice sau rețele pedagogice.

Doar o bună formare poate ajuta acest dar să se dezvolte, dacă există și, mai ales, acolo unde din păcate nu există, această formare poate să atenueze catastrofa, sau să-i facă mai puțin nocivi, un pic mai puțin inadaptați la sarcină pe tinerii angajați dintr-o eroare într-o profesie pentru care nu sunt făcuți" [apud 5, p.14].

Prin urmare, Zlate M. observa, - dar parcă niciunde grija pentru sporirea eficienței personalității, pentru creșterea și dezvoltarea ei, nu s-a manifestat cu mai multă pregnanță decât în psihologia umanistă. Ab. Maslow, în lucrarea *Motivație și personalitate* și C. Rogers în majoritatea studiilor sale, dar cu deosebire în două dintre ele *Terapia centrată pe client* și *Dezvoltarea persoanei*, stăruiau cu precădere asupra necesității punerii în valoare a întregului potențial uman pentru creșterea forțelor personalității, ameliorarea relațiilor interumane și optimizarea vieții de grup [apud 11, p.229].

Prin exteriorizarea sentimentelor, utilizarea constructivă și critică a potențialităților sănătoase de care dispun, remarca M. Zlate, descoperirea și utilizarea de evoluție în conformitate cu natura și esența sa, eliberarea de forme comportamentale vechi, inerțiale, ca și prin adaptarea unor comportamente noi, flexibile – omul își poate mări extrem de mult eficiența, înscriindu-se activ și plenar în fluxul existențial [ibidem, p.230].

Propriile căutări, concepții, alegeri și asumarea acestora ajută persoana, în a deveni, după C. Rogers, acel sine care e adevărat. În calea devenirii, persoana începe să renunțe la măști și la existențe doar pentru a trăi conform așteptărilor celorlalți, dar îndepărtarea unei măști, despre care credeai că face parte din adevăratul tău sine poate fi o experiență profund tulburătoare. Important este și scenariul pe care ni-l asumăm.

Sintagma „a deveni o persoană", propusă de C. Rogers, este determinată de cinci dimensiuni calitative: prima dimensiune valorică desemnează preferința pentru o participare la viața responsabilă, morală, cu înfruntare de sine, cu aprecierea faptelor omului. A doua dimensiune pune accent pe bucuria de a acționa pentru depășirea obstacolelor. Ea presupune acceptarea schimbărilor, fie în rezolvarea problemelor personale și sociale, fie în depășirea obstacolelor din lumea înconjurătoare. Dimensiunea a treia orientează persoanele spre valoarea unei vieți interioare independente, cu o conștiință de sine bogată și amplificată.

Controlul asupra persoanelor și lucrurilor este respins în favoarea unei înțelegeri profunde, empatice a propriei persoane și a altora; A patra dimensiune determină receptivitatea față de alte persoane și a lumii înconjurătoare. Inspirația este văzută ca venind dintr-o sursă din afară, iar persoana trăiește și se dezvoltă în contextul unei receptivități devotate acestei surse. A cincea dimensiune pune accentul pe plăcerea vieții, pe plăcerea de a fi. Sunt prețuite plăcerile simple ale vieții [7, p. 230].

Punctul de vedere al lui C. Rogers asupra omului este profund umanist, stipulând că nu există un mai bun specialist asupra vieții, altul, decât cel care o trăiește. Dacă în interiorul său persoana poate să fie liberă, ea lesne descoperă modalitatea de comportament și acțiune care s-o ajute să se dezvolte pozitiv – în direcția unei atitudini mature față de viață și sine. Însă, dacă persoana are o imagine falsă despre sine, Eul nu-și poate în-

deplini funcția de orientare corectă a actualizării și, în această situație, nu mai poate fi vorba de o dezvoltare pozitivă, evolutivă. Deci, putem spune că o imagine incorectă despre sine blochează dezvoltarea persoanei.

De aceea, în învățământ nevoia de informare și documentare este constant acută pentru profesori, care au obligație profesională să se mențină mereu în actualitate științifică, pedagogică, culturală anumit proces de re/conformare a spiritului la dezvoltarea generală și profesională, de dimensionare a activității educaționale, obiectivele educaționale, obiectivele individuale, formarea intelectuală a persoanei și formarea ei spirituală [9, p.105].

Pentru a identifica și viziunile cadrelor didactice cu privire la necesitatea promovării dezvoltării personale, în anul 2017-2018, am efectuat o cercetare cu cadrele didactice în cadrul cursurilor de formare continuă de la Institutul de Științe ale Educației.

Scopul chestionării a fost determinarea opiniei cadrelor didactice cu privire la necesitatea dezvoltării personale pentru profesia didactică.

Obiectivele țineau de sistematizarea opiniilor profesorilor referitoare la necesitatea dezvoltării personale, clasificarea nevoilor de dezvoltare, structurarea conținutului programului formativ conform așteptărilor celor vizați.

Eșantionul implicat în cercetare a fost format din **198** de cadre didactice:

1. **A** – cadre didactice din învățământul general cu funcție de conducere – 48 de persoane;
2. **B** – cadre de didactice din învățământul general – 53 de persoane;
3. **C** – cadre didactice din învățământul profesional tehnic – 47 de persoane;
4. **D** – personal științifico-didactic din învățământul superior – 50 de persoane.

Instrumentul utilizat în cercetare a fost chestionarul *Dezvoltarea personală a cadrului didactic*, elaborat în urma sintezei premiselor teoretice, precum și ținând cont de opiniile respondenților privind dezvoltarea personală. Astfel, prin metoda focus, am colectat idei, am determinat motivațiile personale ale profesorilor, considerați experți în validarea formularului. Chestionarul pentru cadrele didactice cuprinde 9 itemi: itemii 1 – 4 au urmărit scopul de identificare a datelor generale personale și profesionale; itemii 5, 6, 7, 8 au sistematizat păreri și motivații personale ale respondenților privind necesitatea dezvoltării personale; itemul 9 a determinat intensitatea eforturilor respondenților privind parcurgerea unui program de dezvoltare personală.

În acest context, propunem unele date generalizate ale analizei statistice a chestionarului pe eșantionul *Cadre didactice*, expus în Tabelul 1.

Tabelul 1. Analiza statistică a rezultatelor chestionării eșantionului *Cadre didactice*

Itemii	**grupul A**	**grupul B**	**grupul C**	**Grupul D**	Frecvența medie %
6. Modalitățile dezvoltării personale sunt:					
• Citirea cărților, revistelor	37,80%	25,70%	34%	39,60%	33,28%
• Programele specializate de dezvoltare	53,30%	59,70%	33,40%	77,10%	55,88%
• Activitățile de dezvoltare, formare	64,40%	25%	23,40%	31,3%	36,03%
7. Programul de DP ar putea conține subiectele... Ierarhizați după importanța așteptărilor					
• Autocunoașterea și dezvoltarea personalității pozitive	34,50%	53,30%	55,60%	48,60%	48,25%
• Automotivarea și încrederea în sine	35,90%	37,5%	36,40%	51,20%	40,25%
• Autoreglarea afectivă prin prisma inteligen-țelor	35,10%	18,8%	41,7%	34%	26,65%
• Autoeficacitatea și atitudinea pozitivă	28,60%	18,80%	25%	29,60%	25,50%
• Eficiențe organizaționale, personale	33,40%	17,40%	37,50%	18,20%	26,63%

8. Intensitatea nevoii de a parcurge un program de DP					
• În mare măsură	62,30%	58,80%	47,80%	66,70%	58,90%
• În măsură satisfăcătoare	33,50%	21,60%	39,20%	27,50%	30,45%
• În mică măsură	0	5,90%	4,30%	0	2,55%
• Nu am decis	4,20%	13,70%	8,70%	6,80%	8,10%

Prin urmare, *itemul 6* determină modalitățile dezvoltării personale, astfel, pe prima poziție, cu 55, 88%, sunt *Programele specializate de dezvoltare,* poziția a doua *Activitățile de dezvoltare, formare,* poziția a treia - *Citirea cărților, revistelor.*

Itemul 7 reprezintă subiectele unui program formativ, astfel conținuturile sunt ierarhizate în felul următor: *Autocunoașterea și dezvoltarea personalității pozitive; Automotivarea și încrederea în sine; Autoreglarea afectivă prin prisma inteligențelor; Eficiențe organizaționale, personale; Autoeficacitatea și atitudinea pozitivă.*

Itemul 8 identifică intensitatea nevoii de a parcurge un program de dezvoltare personală. Prin urmare, subiecții chestionați sunt interesați în mare măsură *(*58,90%*)* interesați de a urma un program formativ.

Aceste rezultate au oferit posibilitatea de a sistematiza opiniile cadrelor didactice privind necesitatea dezvoltării personale, de a identifica așteptările legate de programul formativ. Astfel, datele acumulate ne-au permis să identificăm relațiile de schimbare personală și relaționare.

Studiul experimental al organizării cognitive prin identificarea opiniilor cadrelor didactice cu privire la necesitatea dezvoltării personale a permis să structurăm un conținut teoretico-aplicativ.

Conținutul legat de conceptul *dezvoltarea personală* este perceput de cadrele didactice ca un proces de creștere a perspectivelor persoanei, înțelepciune practică, dar și ca un obiectiv ce pretinde analiza trăsăturilor proprii în confruntarea cu cerințele învățământului. Opiniile respondenților au tangențe comune, ce se referă la apropierea dintre sensurile atribuite conceptului, dar și diferențe, ce se referă la rangul sensului de valori și nevoi/trebuințe personale și profesionale.

Identificarea nevoilor/trebuințelor personale de dezvoltare a cadrului didactic – claritate, înțelegere și aplicare a dezvoltării personale; comunicare interpersonală cu persoana potrivită; atitudinea pozitivă față de sine și ceilalți; responsabilitatea personală.

Conținut legat de stabilirea subiectelor în realizarea programului formativ și a caracteristicilor psihosociale ale respondenților implicați în cercetare, în funcție de particularitățile de vârstă și profesionale ale persoanei [9, p. 97].

Prin urmare, figura cadrului didactic este analizată ca o structură deschisă de trăsături compensatorii, ce permite *confruntarea continuă* a condițiilor interne cu invarianți externi, se dezvoltă *ca o individualitate* unică și originală asigurând premisa favorizantă pentru o competență didactică cu adevărat personală în cadrul căreia planul social normativ al profesiei se intersectează cu planul emergent al persoanei. Raportarea continuă a procesului la diversele niveluri de manifestare a trăsăturilor validate ca factori interni ai competenței sale profesionale, credem, o profitabilă cale de dezvoltare a conduitei didactice [5, p.173].

Profesorii vor fi în măsură să utilizeze cele mai noi și mai eficace metode de dezvoltare a unui nou profil intelectual în consonanța cu spiritul epocii dacă vor fi pregătiți sistematic. Conform opiniei lui I. Mânzat, concepem perfecționarea cadrelor didactice ca o activitate complexă și stadializată*:* după o perioadă de „dezintoxicare" urmată de o remodelare a gândirii lor care să le permită „să vadă" lumea și știința actuală cu alți ochi. Acestea fiind determinate de educația dezvoltării profesionale [6, p.134]

Prin individuare persoana ajunge la o stare de autoîmbogățire a totalității psihice a individului, a interiorului în care inconștient se comportă într-un mod complementar conștiința C. Jung arată că în cadrul complexului proces de individuare se desfășoară o confruntare creatoare a omului cu opusele, până la realizarea lor în Sine. Prin individuare omul își construiește individualitatea și sinele [apud 4, p.136].

Deci, întotdeauna când se lucrează asupra competenței profesorului în scopul măsurării,

predicției, ameliorării, se pune problema unui criteriu de eficacitate. Conceptul de criteriu de eficacitate implică valori sociale și educative și prin eficacitatea profesorului se înțelege uzual realizarea unei valori care ia forma unui obiectiv educativ definit în termeni de comportamente dorite, aptitudini, obișnuințe sau caracteristici [apud 5, p.16].

Educația pedagogică modernă actualizează, în prezent, cele mai integrative modalități de dezvoltare a omului, creând astfel oportunități pentru autoperfecționare. Astăzi, ca niciodată, avem nevoie de cadre didactice mobile, constructive, morale capabile pentru colaborare, responsabile pentru viitor.

Deci, afirma M. Caluschi, dezvoltarea personală în societatea cunoașterii reprezintă o strategie eficientă și performantă în pregătirea oamenilor pentru a se adapta și depăși fenomenele și tendințele viitorului extrem, este proiectarea programelor de dezvoltare personală, susținute pentru populație de eforturile conjugate ale psihologilor de familie, terapeuților, clinicienilor, psihologilor școlari etc. [apud 1, p.71].

Deoarece misiunea programelor de dezvoltare personală ține de creșterea calității vieții prin optimizarea diferitor laturi personale: creșterea nivelului de autocunoaștere; creșterea identității de sine; dezvoltarea potențialului propriu și a competențelor proprii; împlinirea aspirațiilor personale; optimizarea integrării sociale și personale; definirea valorilor, a priorităților și a stilului de viață; dobândirea unei viziuni mai extinse asupra vieții; stabilirea unui echilibru afectiv; starea de bine, satisfacția; șansele fericirii.

Astfel, Mitrofon Iolanda, evidenția că dezvoltarea personală este un proces aproape continuu, dar repartizat pe cicluri, interese de travaliu optimizator, pe parcursul a mai multor ore și zile, cu posibile reluări ciclice la intervale de luni și ani, la solicitările beneficiarului, în funcție de nevoile și obiectivele de viață [apud 9, p.20].

De aceea, ne propunem să realizăm programe specializate prin care să ajutăm cadrelor didactice să se adapteze creativ, rămânând autentice, să se integreze social prin individualitatea personală, iar schimbările să permită ieșirea din zona de confort.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE

1. Caluschi M., *Procesul formativ de formare personală în viitorul extrem*. În: *Psihologie*, 2011, nr.3.
2. Crețu C., *Psihopedagogia succesului*. Iași: Editura *Polirom*, 1997.
3. Dafinoiu I., *Mecanisme și strategii ale persuasiunii*. În: Neculau A. (coord.) *Psihologia socială*. *Aspecte contemporane*. Iași: Editura *Polirom*, 1996.
4. Fordham F., *Introducere în psihologia lui C. G. Jung*, București, Editura *IRI*, 1998.
5. Marcus C. (coord.), *Competența didactică*, București, Editura *ALL Educațional*, 1999.
6. Mânzat I., *Competența didactică și dezvoltarea gândirii științifice*. În: *Competență didactică*, București, Editura *ALL Educațional*, 1999.
7. Rogers C., *A deveni o persoană. Perspectiva unui terapeut*, București, Editura *Trei*, 2014.
8. Neculau A., *O perspectivă psihologică asupra schimbării*. În: Neculau A. (coord.) *Psihologia socială. Aspecte contemporane*, Iași, Editura *Polirom*, 1996.
9. Vrabii V., *Criterii ale dezvoltării personale a cadrelor didactice*. În: *Univers Pedagogic*, 2017.
10. Vrabii V., *Dimensiuni psihosociale ale dezvoltării personale a cadrului didactic. Teza de doctor*, Chișinău, 2019.
11. Zlate M., *Fundamentele psihologiei*, București, *Editura Universitară*, 2006.

BUNE PRACTICI PROFESIONALE

RELEVANȚA DOCUMENTELOR DE POLITICI ÎN FORMAREA TRANSPORTATORILOR RUTIERI: CONTEXT NORMATIV ȘI METODOLOGIC

DOI: 10.5281/zenodo.3567675
CZU: 37.048:656

Doctoranda ***Lilia BUIMESTRU***
Institutul de Științe ale Educației,
Centrul Național de Educație Rutieră

Doctor în științe tehnice, conferențiar universitar ***Victor CEBAN***
Universitatea Tehnică a Moldovei

IMPLEMENTATIN OF THE POLICY DOCUMENTS IN ROAD TRANSPORTERS' TRAINING: NORMATIVE AND METHODOLOGICAL CONTEXT

Abstract. *In the Republic of Moldova, the professional training of the drivers of vehicles, haulers and road transporters of persons is a component of the lifelong learning and is oriented towards the formation of professional competences. Road transport services are the subject of several legal acts in force, which need to be transposed in the context of vocational training and linked to the recommendations of the European Parliament. The article presents the professional training of drivers of vehicles, haulers and transporters of persons, in normative and methodological context.*

Keywords*: transport services, professional training, driver, European reference framework.*

Rezumat: *În Republica Moldova formarea profesională a conducătorilor de autovehicule, transportatori rutieri de mărfuri și persoane, este componentă a cadrului învățării pe tot parcursul vieții și este orientată spre formarea competențelor profesionale. Serviciile de transport rutier fac obiectul mai multor acte normative în vigoare, care necesită a fi transpuse în contextul formării profesionale și racordate la recomandările Parlamentului European. În articol este prezentată formarea profesională a conducătorilor de autovehicule, transportatori rutieri de mărfuri și persoane, în context normativ și metodologic.*

Cuvinte-cheie: *servicii de transport, formare profesională, conducător auto, cadru european de referință.*

Creșterea numărului de vehicule, atât în plan mondial, cât și în Republica Moldova, pe lângă influența benefică ce o are asupra economiei statului, crearea confortului a celora care le utilizează, au creat și probleme diverse, dintre care mai stringente, fiind considerate siguranța rutieră, suprasolicitarea străzilor cu vehicule în regim de staționare din cauza lipsei locurilor de parcare, ambuteiajele în traficul rutier ce reduc considerabil viteza de circulație și implicit contribuie la creșterea consumului de combustibil și poluarea masivă a mediului cu gaze nocive de eșapament și zgomote și, nu în ultimul rând, pierderile enorme materiale și de vieți omenești în accidente. Printre cauzele multiple ale accidentelor rutiere, într-un mod sau altul, comportamentul conducătorilor auto este derivat ca rezultat al formării lor profesionale.

În Republica Moldova principalul operator de transport terestru de mărfuri și călători este sectorul rutier, cu 97 % din traficul de pasageri și 87 % din traficul de mărfuri [12].

Conform datelor statistice referitor la componența Registrului de stat al conducătorilor de vehicule în profil de categoriile conducătorilor de vehicule la 01 ianuarie 2019, sunt înregistrați: la categoria B - 519566 persoane, la categoria B, C - 121 791 persoane, la categoria/subcategoria B, C1 – 10 425 persoane, la categoria B, CE - 6 331 persoane, la categoria B, C, D - 10 140 persoane, la

categoria B, C, DE - 26 797 persoane, la categoria B, C, D, BE, CE, DE - 21 212 persoane [20]. Formarea și prestația profesională a conducătorilor auto/transportatori rutieri de mărfuri și persoane reprezintă o ***precondiție a siguranței traficului rutier***. Responsabilitatea statului, în acest context (ajustarea cadrului normativ național la cadru normativ european [4, 5]), a determinat aprobarea Strategiei naționale pentru siguranță rutieră (Hotărârea Guvernului nr. 1214/2010), a Strategiei de transport și logistică pe anii 2013-2022, a Planului de acțiuni pentru implementarea Strategiei naționale pentru siguranță rutieră (Hotărârea Guvernului nr. 972/2011), ca urmare a semnării de către Republica Moldova a Rezoluției ONU privind declararea anilor 2011-2020 *Decada acțiunilor în domeniul siguranței rutiere,* orientate spre ***a reduce numărul accidentelor în traficul rutier*** și numărul deceselor cauzate de accidentele rutiere, dar și ***pentru îmbunătățirea serviciilor de transport***.

Concepția formării profesionale a conducătorilor de autovehicule în Republica Moldova stipulează că aceasta semnifică orice proces de instruire/formare a adulților în cadrul învățării pe tot parcursul vieții, prin formare profesională inițială, formare profesională continuă, calificare, perfecționare, specializare, recalificare necesare pentru dobândirea/formarea sau dezvoltarea competențelor profesionale". Codul Educației (titlul VII) definește cadrul general al învățării pe tot parcursul vieții, care „cuprinde învățământul general, profesional-tehnic și superior, precum și formarea profesională continuă a adulților" (Fig. 1, anexa 2 CNCRM, Hotărârea Guvernului 1016/2017) și „include activitățile de învățare realizate de o persoană pe parcursul vieții, în scopul formării sau dezvoltării competențelor din perspectivă personală, civică, socială și profesională"[1]

În context, în Republica Moldova a fost elaborat cadrul național al calificărilor (CNCRM; Hotărârea Guvernului nr. 1016/2017) unic, integru, deschis și flexibil, care cuprinde toate nivelurile și formele de învățământ profesional, orientat spre satisfacerea necesităților concrete în cadre calificate ale pieței forței de muncă, la alinierea învățării pe tot parcursul vieții, la dezvoltarea economică a țării, la sprijinirea politicilor și strategiilor naționale din domeniul educației și for-

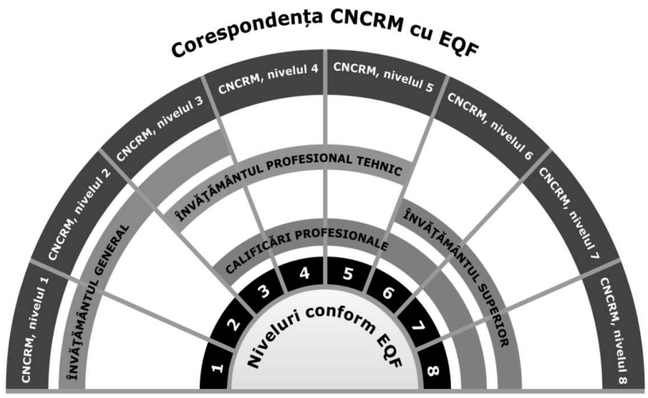


Fig. 1 *Învățarea pe tot parcursul vieții.*

mării profesionale [3, art. 2], în corespundere cu politicile europene (Recomandarea Consiliului Uniunii Europene din 22 mai 2017 privind Cadrul european al calificărilor pentru învățarea pe tot parcursul vieții[1] și de abrogare a Recomandării Parlamentului European și a Consiliului din 23 aprilie 2008 privind stabilirea Cadrului european al calificărilor pentru învățarea de-a lungul vieții (2017/C189/03)).

Valorificându-se mai multe acte legislative și normative naționale în vigoare,

- Legea nr. 244/2017 cu privire la comitetele sectoriale pentru formarea profesională [14],
- Hotărârea Guvernului nr. 482/2017 cu privire la aprobarea Nomenclatorului domeniilor de formare profesională și al specialiștilor în învățământul superior [7],
- Hotărârea Guvernului nr. 853/2015 cu privire la aprobarea Nomenclatorului domeniilor de formare profesională, al specialităților și calificărilor pentru învățământul profesional tehnic postsecundar și postsecundar nonterțiar [9],
- Hotărârea Guvernului nr. 425/2015 cu privire la aprobarea Nomenclatorului domeniilor de formare profesională și al meseriilor/profesiilor [10],

este pusă în aplicare Metodologia de elaborare a calificărilor (ordinul nr. 217/2018 MECC).

În contextul subiectului abordat, Metodologia de elaborare a calificărilor definește:

- *standard de calificare* - descrierea cerințelor în termeni de realizare ale învățării necesare pentru a desfășura o anumită activi-

[1] Cadrul european al calificărilor pentru învățarea pe tot parcursul vieții (EQF)

tate, asociată unuia sau mai multor locuri de muncă, dintr-o grupă de bază;

- *profil ocupațional* – descrierea unei meserii/profesii/specialități/ocupații, ce include atribuții funcționale și sarcini de muncă, precum și cunoștințe, capacități și deprinderi practice, calități profesionale, utilaje, instrumente și materiale de lucru necesare pentru a realiza cu succes activități specifice ocupației;
- *comitet sectorial* – asociație cu statut de persoană juridică, ce se constituie benevol, la nivelul ramurilor economiei naționale, stabilite conform Clasificatorului din Economia Republicii Moldova (CAEM), de către patronatele și sindicatele din ramura respectivă, în scopul corelării formării profesionale a angajatorilor și salariaților cu cerințele pieții forței de muncă;
- *rezultate ale învățării/de finalități de studiu* – descriu la modul general competențele necesare/cerute absolvenților programelor de studii pe domenii de formare profesională și cicluri ale învățământului și sunt definite în CNCRM și în Cadrul European al Calificărilor (EQF);
- *program de studiu/program de formare profesională/program de formare continuă* – totalitatea activităților de proiectare, organizare, conducere și realizare a predării, învățării, cercetării, creației artistice și evaluării care asigură formarea într-un domeniu academic sau profesional avansat, în conformitate cu cadrul normativ în vigoare și conduce la obținerea unei calificări certificate de către un organism abilitat [17, cap. I, p.6].

Concepția formării profesionale a conducătorilor de autovehicule în Republica Moldova definește:

- *transportatori rutieri* – operatori de transport, care desfășoară operațiuni de transportare a mărfurilor sau a persoanelor în traficul național și/sau internațional, cu vehicule rutiere;
- *conducător auto pentru transport rutier de marfă – transportator rutier de marfă care conduce autocamioane (autovehicule specializate)[2];*
- *conducător auto pentru transport rutier de persoane* - transportator rutier de persoane care conduce autoturisme, microbuze, autobuze, autocare;
- *trafic național* - operațiune de transport rutier care se efectuează între două localități situate pe teritoriul aceluiași stat;
- *trafic internațional* - operațiune de transport rutier care se efectuează între o localitate de plecare și o localitate de destinație, situate pe teritoriul a două state diferite, cu sau fără tranzitarea unuia sau mai multor state [18].

Clasificatorul ocupațiilor din Republica Moldova corelează nivelele de calificare, conform ISCO-08[3] cu nivelurile de instruire conform ISCED-2011[4], Tab.1.

Clasificatorul ocupațiilor încadrează conducătorii auto în „grupa majoră 8: operatori la mașini și instalații; asamblori de mașini și echipamente, nivelul de calificare 2 – conducerea mijloacelor de transport, subgrupa 83, grupa minoră 832, grupa de bază 8321 – conducători de motociclete, 8322 - șoferi de autoturisme și camionete, grupa minoră 833, grupa de bază 8331 – șoferi de autobuze și tramvaie, 8332 – șoferi de autocamioane și mașini de mare tonaj" [*Apud* 3].

Codul transporturilor rutiere (Cod nr. 150/2014) stipulează că pentru a putea practica activitatea de conducător auto în transportul rutier, persoana ***trebuie să dețină certificat de competență profesională,*** eliberat de Agenția Națională Transport Auto, în urma frecventării unor cursuri de calificare inițială, în cadrul centrelor de instruire, perfecționare și atestare profesională, autorizate de Agenție, finalizate cu o examinare sub formă de test-grilă. Pregătirea profesională va fi asigurată în centre de instruire, perfecționare și atestare profesională *autorizate de Agenție,* în baza unor programe de instruire aprobate de organul central de specialitate și de Ministerul Educației [2, cap. V]. Studiul Regulamentului Agenției Naționale Transport Auto (Hotărârea Guvernului nr.539/2008) evidențiază că Agenția nu are în atribuțiile sale autorizarea activităților de instruire și formare profesională [13, cap. II].

[2] Tipuri de transport rutier de mărfuri: transporturi de mărfuri generale; transporturi de mărfuri perisabile; transporturi de mărfuri periculoase; transporturi de animale vii; transporturi de mărfuri cu mase şi/sau dimensiuni depășite (agabaritice); transporturi cu vehicule specializate; transporturi speciale cu vehicule;

[3] Clasificarea Internaţională Standard a Ocupaţiilor

[4] Clasificarea Internaţională Standard a Educaţiei

Tab.1 ***Corelarea nivel de calificare ISCO-08/nivel de instruire ISCED-2011***

Nivelul de calificare conform ISCO-08	Nivelul de instruire conform ISCED
4	VIII. Învățământ superior de doctorat VII. Învățământ superior, ciclul II: învățământ superior de master VI. Învățământ superior, ciclul I: învățământ superior de licență
3	VI. Învățământ superior, ciclul I: învățământ superior de licență V. Învățământ vocațional/tehnic postsecundar nonterțiar
2	IV. Învățământ vocațional/tehnic postsecundar III. Învățământ liceal sau vocațional/tehnic secundar II. Învățământ gimnazial
1	I. Învățământ primar

Codul Educației (nr. 152/2014) prevede că programele de formare profesională se supun evaluării în vederea acreditării sau autorizării de funcționare provizorie, în condițiile legii. Decizia cu privire la autorizarea de funcționare provizorie, la acreditare, neacreditare sau la retragerea dreptului de organizare a unui program de formare profesională se adoptă de Ministerul Educației, Culturii și Cercetării, în baza rezultatelor evaluării efectuate de Agenția Naționale de Asigurare a Calității în Educație și Cercetare [*Apud 1*, Titlul VII].

Ministerul Transporturilor și Infrastructurii Drumurilor, *în scopul realizării unei politici de stat unice în domeniul formării profesionale continue,* aprobă norme metodologice cu privire la elaborarea programelor de instruire a personalului din domeniul transportului rutier, aprobă tematica și repartizarea orientativă a orelor pentru cursurile în conformitate cu Programele de instruire (Ordinul nr.9/2015 MTID, cu modificările ulterioare).

Cele expuse le raportăm la documentele de politici pentru furnizorii de educație a adulților: Regulamentul cu privire la formarea continuă a adulților (Hotărârea Guvernului nr. 193/2017, cu modificările ulterioare), Metodologia de elaborare a programelor și curriculumului din cadrul învățării pe tot parcursul vieții (Ordinul nr.70/2019 MECC), care prevăd că „furnizorii de educație sunt obligați să respecte procedura de evaluare externă realizată de Agenția Națională de Asigurare a Calității în Educație și Cercetare în vederea autorizării provizorii sau acreditării", că „formarea profesională continuă se realizează în baza programelor elaborate de furnizorii de formare a adulților, pe domenii de activitate, se coordonează cu ministerele de resort și Ministerul Educației, Culturii și Cercetării, în conformitate cu normele metodologice aprobate prin ordinul Ministerului Educației, că procesele curriculare în formarea profesională continuă a adulților se bazează pe principiul formării competențelor profesionale elaborate în baza standardelor ocupaționale și a Cadrului Național al Calificărilor." [8, cap. II, III]

Analiza detaliată a contextului normativ și metodologic de formare profesională a conducătorilor de autovehicule/transportatori rutieri, ne permite să **concluzionăm**:

1. formarea profesională a conducătorilor de autovehicule/transportatori rutieri reprezintă un aspect fundamental al siguranței rutiere;
2. activitățile de proiectare, realizare, management și evaluare poartă un caracter confuz;
3. totalitatea acestor activități nu asigură unitate, flexibilitate, continuitate în cadrul sistemului național de formare a conducătorilor de autovehicule.

În contextul acesta, pentru asigurarea contextului normativ și metodologic al formării profesionale a conducătorilor de autovehicule/transportatori de mărfuri și persoane este necesar:

1. actualizarea, modificarea și completarea Codului Transporturilor Rutiere (Cod nr.150/2014), Clasificatorul ocupațiilor din Republica Moldova (Ordinul nr. 22 /2014 al Ministerului muncii, protecției sociale și familiei), Legii privind siguranța traficului rutier (nr. 131/2007, cu modificările ulterioare);

2. abrogarea Ordinului nr. 9 din 10.02.2015 al Ministerului Transporturilor și Infrastructurii Drumurilor cu privire la elaborarea Programelor de formare profesională continuă;
3. elaborarea și aprobarea standardului de calificare și profilului ocupațional pentru activitatea de transport rutier de mărfuri și persoane, conform ordinului nr 217/2018 al MECC;
4. elaborarea și aprobarea Regulamentului – cadru de organizare și funcționare a Unităților de formare profesională a conducătorilor de autovehicule/transportatori rutieri de mărfuri și persoane, conform art. 10, Legea 131/2007;
5. elaborarea și aprobarea exigențelor minime față de infrastructura Unităților de formare profesională a conducătorilor de autovehicule/transportatori rutieri de mărfuri și persoane, conform p. 5/9, Hotărârea Guvernului nr. 193/2017;
6. elaborarea și aprobarea curriculumului (cu aplicare națională) de formare profesională a conducătorilor de autovehicule/transportatori rutieri de mărfuri și persoane, conform ordinului nr.70/2019 MECC;
7. elaborarea și aprobarea metodologiei de evaluare (cu aplicare națională) în vederea obținerii certificatului de competență profesională a conducătorilor de autovehicule/transportatori rutieri de mărfuri și persoane, conform p. 60, Hotărârea Guvernului nr. 193/2017, ordinului nr. 1542/2018 MECC;
8. elaborarea, aprobarea, implementarea programelor de formare profesională, specialitatea *Psihopedagogie* a personalului didactic implicat în formare profesională a conducătorilor de autovehicule/transportatori rutieri de mărfuri și persoane, conform Titlului IX, Cod nr. 152/2014.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE

1. *Codul Educației al Republicii Moldova, Cod nr. 152 din 17.07.2014 în Monitorul Oficial al Republicii Moldova*, nr. 319-324, 24.10.2014, data intrării în vigoare: 23.11.2014;
2. *Codul Transporturilor Rutiere, Cod nr.150 din 17.07.2014 în Monitorul Oficial al Republicii Moldova*, *nr. 247-248, 15.08.2014*, data intrării în vigoare: 15.09.2014;
3. *Clasificatorul Ocupațiilor din Republica Moldova (CORM 006-14), Ordinul Ministerului Muncii, Protecției Sociale și Familiei nr. 22* din 03.03.2014;
4. *Directiva Parlamentului și Consiliului Uniunii Europene nr. 2006/126/CE din 20.12.2006 cu privire la permisul de conducere*;
5. *Directiva Parlamentului și Consiliului Uniunii Europene nr. 2003/59/CE din 15.07.2003 privind calificarea inițială și formarea periodică a conducătorilor auto ai anumitor vehicule rutiere destinate transportului de mărfuri sau de pasageri*;
6. *Hotărârea Guvernului nr. 1016 din 23.11.2017 cu privire la aprobarea Cadrului Național al Calificărilor din Republica Moldova, în Monitorul Oficial al Republicii Moldova nr. 421-427, 01.12.2017*;
7. *Hotărârea Guvernului nr. 482 din 23.06.2017 cu privire la aprobarea Nomenclatorului domeniilor de formare profesională și al specialităților în învățământul superior, în Monitorul Oficial al Republicii Moldova nr. 216-228*, 30.06.2017;
8. *Hotărârea Guvernului nr. 193 din 24.03.2017 pentru aprobarea Regulamentului cu privire la formarea continuă a adulților, în Monitorul Oficial al Republicii Moldova nr. 92-102/266, 31.03.2017, cu modificările ulterioare*;

9. *Hotărârea Guvernului nr. 853 din 14.12.2015 cu privire la aprobarea Nomenclatorului domeniilor de formare profesională, al specialităților și calificărilor pentru învățământul profesional tehnic postsecundar și postsecundar nonterțiar, în Monitorul Oficial al Republicii Moldova nr. 340-346*, 18.12.2015;
10. *Hotărârea Guvernului nr. 425 din 03.07.2015 cu privire la aprobarea Nomenclatorului domeniilor de formare profesională și al meseriilor/profesiilor, în Monitorul Oficial al Republicii Moldova nr. 177-184*, 10.07.2015;
11. *Hotărârea Guvernului nr. 1214 din 27.12.2010 cu privire la aprobarea Strategiei naționale pentru siguranță rutieră 2011-2020, în Monitorul Oficial al Republicii Moldova, nr. 43-45*, 25.03.2011;
12. *Hotărârea Guvernului nr. 827 din 28.10.2013 cu privire la aprobarea Strategiei de transport și logistică pe anii 2013-2022, în Monitorul Oficial al Republicii Moldova, nr. 243-247*, 01.11.2013
13. *Hotărârea Guvernului nr. 539 din 23.04.2008 cu privire la crearea Instituției Publice „Agenția Națională Transport Auto", în Monitorul Oficial al Republicii Moldova, nr. 82*, 29.04.2008;
14. *Legea nr. 244 din 23.11.2017 cu privire la comitetele sectoriale pentru formarea profesională, în Monitorul Oficial al Republicii Moldova, nr. 441-450*, 22.12.2017, cu modificările ulterioare;
15. *Legea nr. 131 din 07.06.2007 privind siguranța traficului rutier, în Monitorul Oficial al Republicii Moldova, nr. 103-10 6*, 20.07.2007, cu modificările ulterioare;
16. *Ordinul nr.70 din 25 ianuarie 2019 al Ministerului Educației, Culturii și Cercetării cu privire la aprobarea Metodologiei de elaborare a programelor și curriculum-ului din cadrul învățării pe tot parcursul vieții*;
17. *Ordinul nr. 217 din 28 februarie 2018 al Ministerului Educației, Culturii și Cercetării cu privire la aprobarea Metodologiei de elaborare a calificărilor;*
18. *Ordinul nr.1542 din 18 octombrie 2018 al Ministerului Educației, Culturii și Cercetării cu privire la aprobarea Concepției formării profesionale a conducătorilor de autovehicule în Republica Moldova*;
19. *Ordinul nr. 9 din 10 februarie 2015 al Ministerului Transporturilor și Infrastructurii Drumurilor, cu privire la elaborarea Programelor de formare profesională continuă, cu completările ulterioare*;
20. www.asp.gov.md.

OPINII PEDAGOGICE PRIVIND IMPLEMENTAREA DOCUMENTELOR DE POLITICI CURRICULARE ÎN EDUCAȚIA TIMPURIE

DOI: 10.5281/zenodo.3567677
CZU: 373.2.091

Doctor în științe pedagogice **Veronica CLICHICI**
Doctor în științe pedagogice **Lilia CEBANU**
Institutul de Științe ale Educației

PEDAGOGICAL OPINIONS ON THE IMPLEMENTATION OF CURRICULUM POLICIES DOCUMENTS IN EARLY EDUCATION

Abstract. *The present publication offers the reflection of a pedagogical study that identifies the real needs of the managerial / didactic staff regarding the implementation of the current documents of curricular policies in the institution of early education at national level. The predictive findings of the study capitalize on the need for methodological recommendations regarding the process of applying the curriculum developed in early education, especially for the age of preparing children for school within the institution of early education.*

Keywords: *early education, curriculum, standards, policies, implementation, pedagogical opinions, institution.*

Rezumat: *Prezenta publicaţie oferă reflexia unui studiu pedagogic ce identifică nevoile cadrelor manageriale/ didactice privind implementarea actualelor documente de politici curriculare în instituţia de educaţie timpurie la nivel naţional. Constatările predictive ale studiului valorifică necesitatea recomandărilor metodologice privind procesul de aplicare a curriculumului dezvoltat în educaţia timpurie, îndeosebi pentru vârsta pregătirii copiilor de școală în grădiniță.*

Cuvinte-cheie: *educaţie timpurie,curriculum, standarde, politici,implementare, opinii pedagogice, instituţie.*

În Republica Moldova, la etapa actuală, a fost reactualizată şi aplicată în practică reforma documentelor de politici educaţionale de dezvoltare a *educaţiei timpurii*, ce se caracterizează prin consistenţă, activităţi concrete, indicatori măsurabili de monitorizare a progresului preşcolarilor. Se atestă performanţe remarcabile în ceea ce priveşte creşterea ratelor de cuprindere a unui număr mare de copii în învăţământul preşcolar, redeschiderea mai multor grădiniţe după renovare, în special, în mediul rural, elaborate şi editate materiale didactice pentru copii, părinţi şi cadre didactice.

De asemenea, au fost întreprinse acţiuni importante în scopul îmbunătăţirii calităţii formării cadrelor manageriale şi didactice din instituţiile de educaţie timpurie privind reforma documentelor de politici educaţionale prin diverse seminarii, organizate la nivel naţional, regional și local/instituţional [3, p.445].

În acest context, schimbările la nivelul politicilor educaţionale presupun noi abordări referitoare la *pregătirea copiilor pentru debutul şcolar*, ce capătă o pondere reprezentativă, cu atât mai mult, cu cât avem în vedere importanţa implicaţiilor pedagogice la ciclul *învăţământ preşcolar* [1; 5], impact al cărei etape o are asupra formării unor structuri de bază ale personalităţii copilului, ce determină adaptarea sa ulterioară la activitatea de învăţare în sistemul şcolar [9, p. 371]. Prin urmare, reactualizarea documentelor de politici curriculare - *Cadrul de referinţă al educaţiei timpurii* [2]; *Standarde de învăţare și dezvoltare a copilului de la naștere până la 7 ani* [10]; *Curriculumului pentru educaţie timpurie* [6] - se referă la oferta educaţională a instituţiei de educaţie timpurie, ce reprezintă sistemul proceselor de instruire, al experienţelor de învăţare / formare directă şi indirectă, oferite în contexte formale-nonformale-informale.

Un rol important în implementarea cu succes a actelor citate anterior îi revine cadrului managerial/didactic, ce urmează să posede [8, p. 74]:

- un nivel corespunzător al pregătirii în domeniul său de activitate;
- o perfectă stăpânire a pedagogiei;
- o amplă deschidere asupra lumii culturale şi sociale;
- solide calităţi morale;
- dorinţa de a se înscrie la un modul de dezvoltare profesională și personală, etc.

Modul de aplicare în practică a documentelor de politici curriculare, promovate în plan naţional şi internaţional, decurge cu succes în instituţiile de educaţie timpurie.

Scopul studiului pedagogic a vizat sensibilizarea cadrelor manageriale/didactice din grădiniţe privind asigurarea procesului de pregătire a copilului pentru şcoală, din perspectiva implementării *Curriculumului pentru educaţie timpurie* (*CET*), racordat la *Standardele de învăţare și dezvoltare a copilului de la naștere până la 7 ani (SÎDC)* și *la Cadrul de referinţă al educaţiei timpurii* (*CRET*).

Demersul nostru ştiinţific vizează valorificarea cadrului metodologic curricular pentru instituţia de educaţie timpurie, în perioada aprilie-iunie 2019. În acest context, am repartizat 218 chestionare în rândul cadrelor manageriale și didactice din grădiniţe organizate prin diverse forme experimentale: *focus-groupuri*; *stagii de formare continuă* (din cadrul Institutului de Ştiinţe ale Educaţiei), *mese rotunde*.

Pentru desfășurarea studiului pedagogic de constatare au fost propuse următoarele ***obiective***:

- identificarea gradului de percepţie a cadrelor manageriale și didactice privind implementarea politicilor curriculare în instituţia de *educaţie timpurie*;
- stabilirea condiţiilor metodologice de aplicare a curriculumului în pregătirea copilului pentru şcoală;
- motivarea pentru schimbare în sistemul de formare profesională continuă din perspectiva implementării politicilor curriculare în educaţia timpurie.

Pentru a atribui transparenţă rezultatelor obţinute, în urma aplicării chestionarului în baza instrumentelor analitice, metodelor statistice etc., au fost expuse în tabele, figuri /diagrame.

În continuare, prezentăm analiza detaliată a conţinutului formularului, precum și răspunsurile oferite de participanţii în experimentul pedagogic, prin următorii indicatori.

➲ ***Indicatorul 1. Percepţia cadrelor manageriale și didactice în acceptarea documentelor de politici curriculare în varianta revizuită***.

În cadrul discuţiilor, dezbaterilor privind noile schimbări în politicile curriculare la nivelul sistemului educaţiei timpurii, s-au analizat răspunsurile celor 218 respondenţi: 143 (66%) au susţin că acceptă noile schimbări, sunt iniţiaţi şi formaţi de formatorii locali în proiectarea cu succes a aplicării curriculare. 75 de cadre didactice și manageri (34%) au apreciat în măsură medie noile schimbări curriculare în cadrul sistemului de educaţie timpurie (Figura 1).

Totodată, participanții în cadrul discuțiilor pedagogice privind implementarea documentelor curriculare în educația timpurie recunosc necesitatea valorificării *reperelor conceptuale* în practica educațională, prin „abordarea holistică/globală a copilului; abordarea din perspectiva egalității de gen și a drepturilor omului; curriculumul centrat pe competențele copilului; starea de bine a copi-

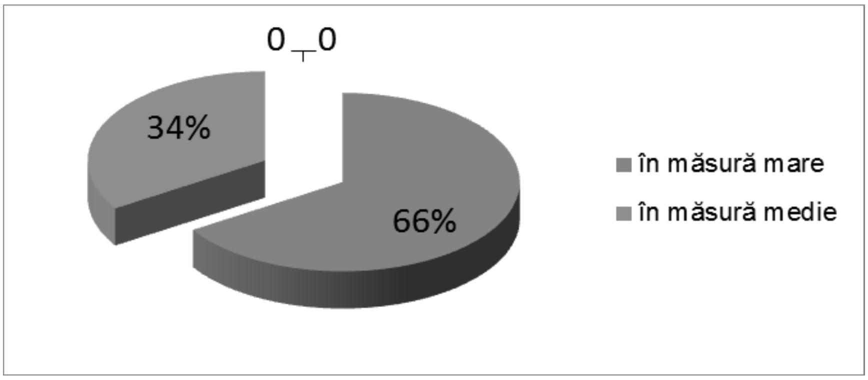


Figura 1. ***Gradul de percepţie a cadrelor manageriale și didactice privind acceptarea implementării politicilor curriculare în educaţia timpurie***

lului; abordarea integrată a domeniilor de activitate prin competențele transversale ale educației timpurii; corelarea domeniilor de dezvoltare cu cele de activitate; bucuria și plăcerea de a învăța atât în limba maternă, cât și în cea străină; parteneriatul socio-educațional (implicarea directă a familiei / comunității / societății în procesul de creștere, îngrijire, educație), crearea / asigurarea unui mediu educațional securizat, valorificarea formelor de organizare formale nonformale/informale; resursele educaționale deschise și închise recomandate pentru facilitarea activităților interactive de învățare prin joc” [2, p.7].

➲ ***Indicatorul 2. Asigurarea continuității învățării și dezvoltării copilului de 1,5-3 ani, 3-5 ani și 5-7 ani în actualele documente curriculare din sistemul educației timpurii***

În opinia cadrelor manageriale și didactice, documentele curriculare vizează finalitățile concrete ale procesului de instruire, care asigură continuitatea învățării și dezvoltării copilului de 1,5-3 ani, 3-5 ani și 5-7 ani.

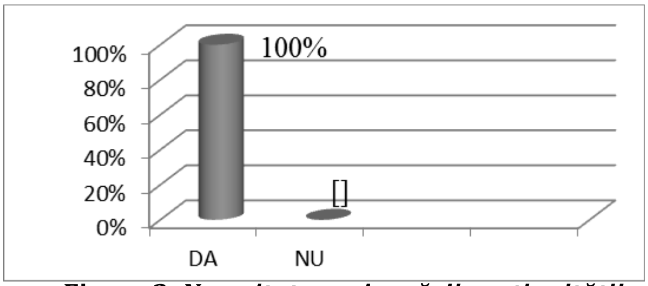


Figura 2. ***Necesitatea asigurării continuității în actualele documente curriculare din sistemul educației timpurii, în viziunea cadrelor manageriale și didactice***

În ceea ce privește percepția conceptuală a asigurării continuității în procesul educației timpurii de către cadrele didactice, s-au constatat a fi prioritare următoarele aspecte:

- ✓ din punct de vedere *al dinamicii dezvoltării copiilor* – vizează legătura reciprocă dintre etapele dezvoltării personalității de la vârstele antepreșcolară – preșcolară – școlară mică;
- ✓ din punct de vedere *al organizării și realizării procesului educațional* – determinate prin sistemul competențelor curriculare, formelor, metodelor de activitate.

Astfel, implementarea documentelor curriculare - *CRET*, *SÎDC*, *CET* – asigură valorificarea sistemului educației timpurii din Republica Moldova la cel mai înalt nivel de calitate în învățământul general.

➲ ***Indicatorul 3**. **Efectele aplicării în practică a noului Curriculum pentru educație timpurie**.*

Opțional, în unele instituții din Republica Moldova, *CET* a fost în proces de pilotare, începând cu luna ianuarie 2019 pentru grupele pregătitoare. Însă, implementarea praxiologică a acestui document reglator în procesul educațional intră în vigoare odată cu începerea anului de studiu 2019-2020 (luna septembrie).

Investigarea analitică a răspunsurilor cadrelor manageriale/didactice participante în studiul experimental de constatare ne-a determinat să stabilim următoarele avantaje și dezavantaje ale aplicării curriculumului dezvoltat, redate în *Tabelul 1*.

Tabelul 1*. Avantajele și dezavantajele noului curriculum în opinia cadrelor manageriale/ didactice din instituțiile de educație timpurie*

Avantaje	**Dezavantaje**
- Se bazează pe competențe; - Asigurarea parteneriatului IET-familie-comunitate; - Asigurarea armonioasă de la o treaptă preșcolară la alta; - Divizare pe trei trepte de vârstă; - Este vizibilă gradualitatea între nivele; - Este axat pe interesele copiilor; - Structurarea abordării curricular centrată pe copil; - Finalități pentru fiecare vârstă; - Ghidarea corectă a cadrelor didactice la proiectarea și alegerea obiectivelor;	- La nivel conceptual, nu este studiat detaliat de cadrele didactice; - Gradul de percepție a curriculumului de către cadrele didactice este diferit; - Aplicarea curriculumului în grupe mixte (în zone rurale, lipsește grupa pregătitoare separată). - Numărul mare de copii în grupe, pentru a desfășura activitatea la nivel standard.

- Are un concept multiaspectual; - Asigurarea şanselor de învăţare pentru toţi copiii; - Promovarea valorilor naţionale; - Asigurarea corelării dintre curriculum şi standarde de învăţare şi dezvoltare a copiilor de la naştere până la 7 ani; - Oferirea practicilor de sprijin; - Este mai restructurat; - Indicarea indicatorilor din *SÎDC* - Respectarea nivelului de dezvoltare a copilului; - Prezenţa celor 5 domenii de activitate şi 4 domenii de dezvoltare.	- Lipsa materialelor didactice pentru aplicarea activităţilor curriculare.

Așadar, cadrele manageriale/didactice vor utiliza *curriculumul* drept document obligatoriu în proiectarea, organizarea și desfășurarea demersului educaţional. În acest context, se elaborează proiectarea curriculară, prin care se realizează conexiunea dintre competenţele specifice, unităţile de competenţă, exemplele de activităţi de învăţare[6] şi indicatorii din standarde [10] conform *Ghidului de implementare*, aprobat de Ministerul Educaţiei, Culturii și Cercetării al Republicii Moldova [7].

➲ ***Indicatorul 4.Valorificarea domeniilor de activitate în practica educaţională din instituţiile de educaţie timpurie***.

În viziunea a 161 (74%) cadre didactice participante la studiu, care implementează actualul *curriculum* în practica educaţională cu copiii preșcolari, au definit răspunsul corect - acest curriculum este axat pe domenii de activitate în bază de competenţe.

Ceilalţi 57 (26%) cadre didactice au răspuns că sunt domeniile de dezvoltare în bază de standarde, ceea ce au întâmpinat dificultăţi în percepţia conceptelor de domenii de activitate și domenii de dezvoltare – definite conceptual în *CRET* (Figura 3).

Important pentru procesul educației timpurii este corelarea *domeniilor de activitate* cu *domeniile de dezvoltare* - o abordare curriculară integrată. Produsul acestui curriculum este educația centrată pe copil, în care accentul este pus pe importanța necesităților, intereselor micuțului și a stilului propriu de învățare.

În acest demers experimental, a fost valorificat *cadrul metodologic privind domeniile de activitate - sănătatea și motricitatea; Eu, familia și societatea; limbajul și comunicarea; științele și tehnologiile; artele - din cadrul Curriculumului pentru educaţie timpurie*. Cadrele manageriale și didactice au răspuns afirmativ privind eficiența metodologică a domeniilor de activitate din noul *CET*, deoarece sunt binevenite pentru desfășurarea procesului de pregătire a copilului pentru școală. Totodată, participanţii în cadrul discuţiilor au confirmat că prin aceste domenii de activitate, permit o conexiune dintre competenţele curriculare cu nevoile de dezvoltare ale celor mici, reflectate în standarde pe domenii de dezvoltare.

În opinia cadrelor didactice, relevanța acestui *cadru metodologic privind domeniile de activitate în CET* este orientat spre dezvoltarea holistică a personalității copilului pentru asigurarea

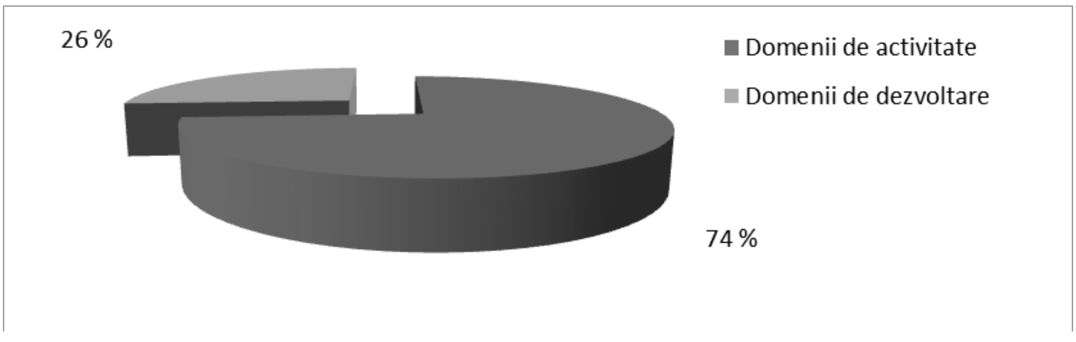


Figura 3. ***Concepte identificate de cadrele didactice – „domenii de activitate sau de dezvoltare" în cadrul Curriculumului pentru educaţie timpurie***

unei dezvoltări eficiente și integre. De asemenea, participanţii au argumentat necesitatea descrierii conceptuale și praxiologice pentru fiecare domeniu de activitate, deoarece facilitează din timp demersul proiectiv al procesului educativ de către pedagogi, ceea ce se centrează pe interesele și nevoile copilului, la vârsta de 6-7 ani (grupa pregătitoare).

Astfel, la nivel de conţinut, aceste metodologii specifice domeniilor de activitate din cadrul *CET – sănătate și motricitate; eu, familia și societatea; limbaj și comunicare; științe și tehnologii; arte* - răspund așteptărilor cadrelor didactice pentru asigurarea calităţii procesului pregătirii copilului pentru școală în cadrul activităţilor educative din instituţia de educaţie timpurie.

➲ ***Indicatorul 5. Asigurarea didactică necesară în implementarea cu success a curriculumului privind pregătirea copilului pentru școală***.

Eficienţa asigurării didactice a procesului de educaţie timpurie depinde nu numai de diferenţele dintre nivelul iniţial al cunoștinţelor și abilităţilor speciale în dezvoltarea și implementarea tehnologiilor moderne în educaţie, ci și de nivelul abilităţilor pedagogice generale, culturii metodologice, dezvoltării profesionale a cadrelor didactice în general. Aceasta presupune individualizarea și diferenţierea instruirii atât în conţinut, cât și în organizarea sa.

Acest indicator ne-a permis să aflăm ce materiale didactice sunt necesare și utile în implementarea documentelor curriculare privind pregătirea copilului pentru școală. În acest sens, au fost prelevate 100% de răspunsuri afirmative, care solicită pentru punerea în practică cu succes a documentelor curriculare - *CET*, în concordanţă cu *SÎDC* - următoarele materialele didactice: crestomaţii, proiectări anuale conform temelor globale, CD-uri cu audiţii muzicale, video – filme educative în desene animate, model de proiectări anuale pe domenii de activitate, îndeosebi domeniul „arte” pe vârste; indicaţii metodice; modele de activităţi integrate; materiale demonstrative, conform domeniilor de activitate; repere metodologice de implementare curriculară privind corelarea domeniilor de activitate și domeniilor de dezvoltare în procesul educaţie timpurie; materiale didactice ilustrate de calitate; jocuri de masă, de teren; tehnologii digitale; literatură metodică de specialitate; hărţi globale; ghidul aplicativ pentru conducătorul muzical; materiale didactice conform centrelor de interese; ghid de dezvoltare personală și dezvoltarea competenţelor profesionale în educaţia timpurie etc.

Astfel, activităţile de învăţare privind pregătirea copilului pentru școală în instituţia de educaţie timpurie se desfășoară în baza unei proiectări curriculare (incluzând teme globale: *eu ca personalitate; eu și corpul meu; eu și lumea înconjurătoare; eu și ceilalţi*, realizate prin proiecte tematice, zilnice, didactice / elaborarea unei activităţi integrate), acestea vizează plănuirea tuturor activităţilor în care sunt implicaţi copiii, respectând programul zilnic de activitate, în conformitate cu *CET* şi metodologia specifică de aplicare a acestuia în cadrul instituţiei de educaţie timpurie [7].

➲ ***Indicatorul 6. Nevoia formării profesionale continue a cadrelor manageriale și didactice în scopul implementării politicilor curriculare actuale în educația timpurie***.

Unul dintre scopurile modernizării sistemului educaţional din Republica Moldova ţine de formarea competenţelor profesionale necesare pedagogilor pentru creșterea și educarea copiilor într-o lume în schimbare rapidă, cu multiple provocări noi, într-o societate bazată pe norme democratice de convieţuire, respect pentru diversitate, responsabilitate personală și activism civic. În efortul actual de implementare a curriculumului dezvoltat în instituţia de educaţie timpurie din Republica Moldova, menit să asigure creșterea calitativă a activităţii didactice, proiectarea, organizarea, pregătirea și desfășurarea activităţilor, ca microsistem ce produce la scară redusă sistemul educaţional, ocupă un loc central.

La acest indicator, sunt justificate răspunsurile reflectate în *Figura 4*, din care deducem, că nevoia formării profesionale continue a cadrelor manageriale și didactice în scopul implementării politicilor curriculare actuale în educaţia timpurie, reprezintă o prioritate naţională.

În pofida acestui fapt, cadrele didactice exprimă „fobie” față de inovațiile din sistemul educației timpurii, de aceea, au confirmat accesibilitatea de a participa la stagii, traininguri profesionale privind calitatea implementării politicilor curriculare la nivel naţional.

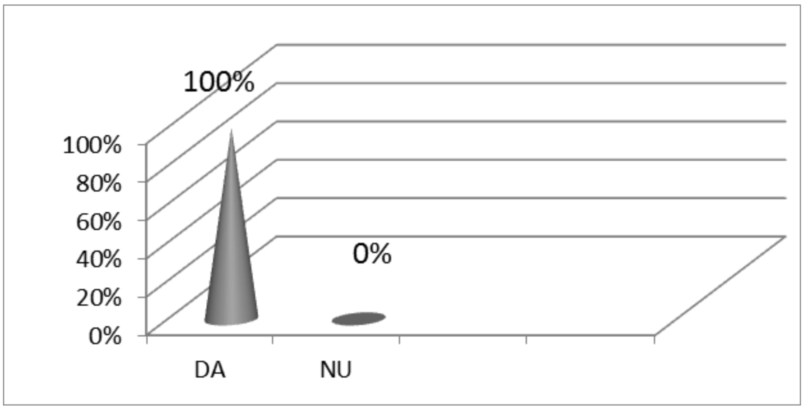


Figura 4. ***Nevoia formării profesionale continue privind implementarea politicilor curriculare în educația timpurie***

Prin urmare, complexitatea domeniilor de activitate/învățare a copilului semnifică nevoia de instruire și formare a adultului/cadrelor didactice și celor manageriale, dar și pentru părinți (comunitate), spre orientarea noilor tendințe de modernizare a curriculumului, precum și necesitatea stringentă de dotare în noile condiții de dezvoltare a grădinițelor, pentru a asigura gradul optim de pregătire a copiilor pentru școală.

Rezultatele studiului analitic dovedesc faptul că implementarea documentelor de politici curriculare - *CRET*, *SÎDC*, *CET* – în percepția cadrelor manageriale și didactice, sunt acceptate în măsură mare din punct de vedere teoretic/conceptual, ceea ce asigură valorificarea sistemului de educaţie timpurie din Republica Moldova la cel mai înalt nivel de calitate, iar în măsură medie este justificat din punct de vedere practico-aplicative din considerentele descrise în cele ce urmează.

Dat fiind faptul că, cadrele manageriale/didactice în perioada investigată nu au dispus de formări de calitate din partea formatorilor locali. Majoritatea cadrelor managerial/didactice, în perioada ianuarie-mai 2019, nu utilizau *noul curriculum* și *SÎDC* (ediţia 2018/2019 revăzută) în cadrul proiectării educaţionale, fiindcă planul anual deja fusese elaborat și aprobat în septembrie, 2018, pentru anul de studiu 2018-2019, iar, la începutul anului de studiu 2019-2020, cadrele manageriale/didactice intenţionează să elaboreze o planificare curriculară (pe care o va realiza pe parcursul anului de studiu) în baza documentelor de politici curriculare în educaţia timpurie, conform recomandării Ministerului Educaţiei, Culturii și Cercetării [7].

De asemenea, s-a constatat că asigurarea metodologică a procesului de implementare a noilor documente de politici curriculare pe dimensiunea *educaţie timpurie* necesită timp și accesul la utilizarea *Ghidului de implementare* [7] a acestor documente de către cadrele manageriale și didactice, ceea ce a fost postat în trimestrul II al anului 2019, pe pagina web a Ministerului Educaţiei, Culturii și Cercetării.

Implementarea cu succes a curriculumului dezvoltat în educaţia timpurie necesită un cadru metodologic specific domeniilor de activitate, îndeosebi privind pregătirea copiilor pentru școală, la vârsta de 6-7 ani la grădiniţă. Cadrele manageriale/didactice din instituţiile de educaţie timpurie au confirmat accesibilitatea de a participa la stagii, traininguri profesionale privind calitatea implementării politicilor curriculare.

Impactul implementării curriculumului dezvoltat în pregătirea copilului pentru școală constituie o provocare, deoarece condiţiile de promovare/aplicare a acestor documente necesită și implicarea parteneriatului socio-educaţional. Pentru asigurarea calităţii procesului de pregătire a copilului pentru școală sunt binevenite recomandările metodologice referitoare la instrumentarul necesar activităţii educative și formării competenţelor profesionale ale cadrelor didactice din instituţiile de educaţie timpurie.

În urma rezultatelor analitice ale studiului, s-au dedus următoarele recomandări privind procesul de aplicare metodologică a curriculumului dezvoltat în instituţiile de educaţie timpurie:

La nivel de management

- Cunoaşterea documentelor de politici educaţionale, cât şi o autoevaluare profesională, riguroasă a cadrului managerial/didactic vizavi de punctele tari şi domeniile în care trebuie sau este de dorit să se producă schimbări.
- Intensificarea parteneriatelor dintre instituţiile de educaţie timpurie şi administraţiile publice locale în asigurarea aplicaţiilor metodologice a dezvoltării curriculare, cât şi valorificarea colaborării cu părinţii şi în baza altor cooperări socio-educaţionale.
- Cunoaşterea problemelor de politici educaţionale, importanţa problemei accesului la educaţie.
- Monitorizarea şi evaluarea procesului de aplicare a documentelor de politici curriculare, pentru obţinerea informaţiilor relevante.
- Informarea şi motivarea cadrelor manageriale/didactice în proiectarea şi realizarea propriei activităţi.
- Conştientizarea şi formarea unei culturi de evaluare şi autoevaluare profesională a cadrului managerial/didactic în cadrul instituţiei.
- Stimularea cadrelor manageriale/didactice în vederea utilizării gândirii critice în analiza propriei activităţi.
- Manifestarea responsabilităţii şi maturităţii profesionale, în funcţie de încărcătura de sarcini manageriale a diferitelor etape din an.
- Planificarea cu rigurozitate a timpului şi activităţile specifice funcţiei, fără a pierde din vedere cele mai importante aspecte, siguranţa şi securitatea copiilor, precum şi necesitatea parcurgerii sistematice a documentelor de politică educaţională existente.
- Stimularea participării părinţilor și a comunităţii în viaţa grădiniţei.

La nivelul procesului educaţional

- Planificarea activităţii în baza cunoaşterii particularităţilor individuale, a intereselor și nevoilor fiecărui copil.
- Oferirea condiţiilor egale de dezvoltare holistică a tuturor copiilor, inclusiv, a celor cu necesităţi educaţionale speciale.
- Organizarea procesului educaţional în baza cunoaşterii necesităţilor individuale de dezvoltare a fiecărui copil din grupa sa, în special, ritmul propriu, temperamentul, tipul de inteligenţă şi stilul de învăţare, pentru a crea condiţii optime de dezvoltare a acestora.
- Desfăşurarea activităţilor integrate, alternând formele de organizare frontal, în grup şi individual, în funcţie de conţinutul educaţional, particularităţile de vârstă și individuale ale copiilor, momentul zilei.
- Stimularea şi monitorizarea participării copiilor cu vârste între 1,5-3 ani şi 3-6/7 ani la proiectarea curriculară oferit de instituţia de educaţie timpurie în baza *Curriculumului pentru educaţie timpurie* corelat la *Standardele de învăţare și dezvoltare a copilului de la naștere la 7 ani*.
- Stimularea interacţiunii copilului cu alţi copii, cât şi învăţarea prin cooperare/colaborare.
- Lărgirea spectrului de metode de interacţiune cu familia referitoare la achiziţiile copilului și dificultăţile cu care se confruntă.

Astfel, în contextul implementării documentelor de politici educaţionale, a fost evidenţiată necesitatea asigurării calităţii unui debut școlar optim al fiecărui copil, pregătit în instituţia de educaţie timpurie, conform potenţialului de care dispune. În baza rezultatelor analitice ale studiului pedagogic, propunem cadrelor manageriale/didactice următoarele sugestii de îmbunătăţire a instruirii în grădiniţe, conform documentelor de politici:

- *reglementarea procesului educaţional privind crearea stării de bine a copilului în instituţia de educaţie timpurie;*
- *gestionarea activităţilor de dezvoltare personală în instituţiile de educaţie timpurie;*
- *asigurarea activităţii de învăţare a limbii străine în instituţia de educaţie timpurie conform standardelor de învăţare și dezvoltare a copilului, de la naștere până la 7 ani;*
- *motivarea cadrelor didactice și a celor manageriale din educaţia timpurie de a participa la diverse traininguri /stagii de formare profesională continue privind implementarea și aplicarea documentelor de politici curriculare;*
- *sensibilizarea părinţilor privind implementarea documentelor curriculare, elaborate pe competenţele copilului prin diverse strategii pedagogice, aplicate la grădiniţă.*

REFERINŢE BIBLIOGRAFICE

1. BOLBOCEANU A., *Accesul, relevanţa şi calitatea educaţiei în instituţiile de educaţie timpurie.* Chişinău, IPP, 2014.
2. *Cadrul de referinţă al educaţiei timpurii*. /coord.: V.Guţu [et. al.]; aut. V.Clichici, L.Ciobanu [et. al.], aprobat CNC, MECC, 25 octombrie 2018, Chişinău, Editura *Lyceum*, 2018.
3. CEBANU L., *Noi tendinţe în organizarea activităţilor integrate în instituţia de educaţie timpurie*. În: *Cadrul didactic – promotor al politicilor educaţionale*: Materialele conferinţei ştiinţifice internaşionale, 11-12 octombrie 2019. /coord. Pogolșa L. [et al.]. Chișinău, IȘE, (Tipografia *Print-Caro*).
4. CLICHICI V. [et.al], *Educaţie timpurie: dezvoltări curriculare*. Chișinău, IȘE, 2018.
5. *Codul educaţiei al Republicii Moldova* Nr.152 din 17.07.2014. În: Monitorul Oficial al R. Moldova, 24.10.2014, Nr.319-324/634.
6. *Curriculum pentru educaţie timpurie,* MECC, Chișinău, Editura *Lyceum,* 2019.
7. *Ghid de implementare a Curriculumului pentru Educaţie Timpurie, a Standardelor de învăţare și dezvoltare a copilului de la naștere până la 7 ani din perspectiva Cadrului de referinţă pentru educaţie timpurie*. /coord. naţ.: A.Cutasevici, V.Crudu; expert-coord. naţ.: M.Vrânceanu; echipa de elaborare: L.Mocanu, V.Clichici, A.Dascal [et al.]. Aprobat la CNC, Ordinul MECC nr. 283 din 20.03.2019. https://mecc.gov.md/sites/default/files/ghid_ro.pdf.
8. JINGA I., *Educaţia și viaţa cotidiană*. București: *Editura didactică și pedagogică*, 2008.
9. PASCARI V., *Conotaţii actuale ale pregătirii copiilor pentru școală*. În: *Educaţia pentru dezvoltare durabilă: inovaţie, competitivitate, eficienţă*/ Coord. şt. : L. Pogolşa, N. Bucun. Materialele Conferinţei Ştiinţifice Internaţionale: 18-19 octombrie 2013. Chişinău: IŞE, 2013.
10. *Standarde de învăţare şi dezvoltare a copilului de la naştere până la 7 ani.* /MECC, Chișinău: Editura *Lyceum*, 2018.

IMPLICAȚII PRACTICE DE FORMARE A CULTURII PEDAGOGICE A FAMILIEI DIN PERSPECTIVA EDUCAȚIEI DE GEN A PREȘCOLARILOR

DOI: 10.5281/zenodo.3567681
CZU: 373.2.091:305

Doctorandă, cercetător științific ***Stella DUMINICĂ***
Institutul de Științe ale Educației

PRACTICAL IMPLICATIONS OF FORMING THE PEDAGOGICAL CULTURE OF THE FAMILY FROM THE PERSPECTIVE GENDER EDUCATION OF PRESCHOOL CHILDREN

Abstract. *The present article mentions the importance of the partnership relationship of the institution of early education with the family in order to orient the teacherstowards development, self-educationan dencouragement to analyze, understandand apply various strategies to increase the pedagogical culture to the family from the perspective of the gendere ducation of the preschoolers.The theoretical knowledge and praxiology of gendere ducation, integrating into a personal pedagogical code of teachers and parents, willensurethe competent, correctand tactical transmission of the kindergarten culture to preschoolers.*

Keywords: *educational social partnership, gender education, family pedagogical culture, preschoolers' gender culture, gender parental competences, gender values.*

Rezumat: *În articolul de față se menționează importanța relației de parteneriat a instituției de educație timpurie cu familia în scopul orientării cadrelor didactice spre dezvoltare, autoeducație și încurajări de-a analiza, înțelege și aplica diferite strategii de sporire a culturii pedagogice, din perspectiva educației de gen a preșcolarilor. Cunoștințele teoretice și praxiologia educației de gen, integrându-se într-un cod pedagogic personal al cadrelor didactice și părinților, vor asigura transmiterea competentă, corectă și tacticoasă a culturii de gen preșcolarilor.*

Cuvinte-cheie: *parteneriat socioeducațional, educația de gen, cultura pedagogică a familiei, cultura de gen a preșcolarilor, competențe parentale de gen, valorile de gen.*

Evoluțiile rapide din viața socială generează o cerere de continuare a proceselor de reînnoire a cunoștințelor, deprinderilor si valorilor pe durata vieții. Din perspectiva unei analize sistemice, educația părinților apare ca o dimensiune a educației permanente și desigur, a educației adulților.

Ce presupune *parteneriatul socioeducațional* în sistemul de educație timpurie? Parteneriatul socioeducațional, conform *Cadrului de referință al educației timpurii,* constituie un angajament conștient al părinților și al personalului institutului de educație timpurie de a colabora în vederea susținerii creșterii, educării și dezvoltării copiilor. Acesta presupune: încredere reciprocă, respect și egalitate la nivel de familie – instituție – comunitate. Părinții au dreptul și responsabilitatea de a-și educa copilul [Apud 1, p.34]. Necesitatea formării culturii pedagogice a familiei din perspectiva educației de gen a preșcolarilor este actualizată în *Strategia intersectorială privind dezvoltarea abilităților și competențelor parentale pe anii 2015-2021* [7].

Prin studiul cercetătorilor din domeniu vizat, *L. Cuznețov [3], S. Glăveanu [4], E.Vrăsmaș [9], N. Mitrofan [5], E. Stănciulescu [8]* menționează că formarea și dezvoltarea competențelor parentale trebuie să pornească de la educația familiei, promovând modele parentale pozitive existente în realitate, fără a impune modele unice considerate corecte și ideale. De asemenea, în lucrările sale științifice, sunt abordări teoretico-aplicative privind orientarea cadrelor didactice și părinților spre dezvoltare, autoeducație și încurajări să analizeze, să înțeleagă și să aplice diverse alternative de sporire a educației familiale, plasând accentul pe cultivarea morală, care prin esența sa

nu este altceva decât o educație de gen centrată pe respectarea drepturilor omului.

Educația de gen poate fi definită în calitate de concept din domeniul științelor educației, care reunește practicile, reprezentările, judecățile și strategiile educative cu privire la formarea și dezvoltarea personalității fetelor și băieților, libere de stereotipurile masculinității și feminității tradiționale, în vederea realizării eficiente a rolurilor multifuncționale de gen, valorificând potențialul acestora și integrării în societate [1].

În acest context, instituția de învățământ preșcolar reprezintă un *mediu optim* pentru a forma cultura pedagogică a cadrelorr didactice și a părinților, deoarece aceștia sunt actorii principali în *cultivarea valorilor autentice de gen copiilor, oferindu-le modele de comportare morală* atât în familie, cât și la grădiniță. De aceea, avem nevoie de manageri, metodiști și cadre didactice bine pregătiți în domeniul vizat.

În această ordine de idei, considerăm oportun să specificăm faptul că pedagogii din instituțiile de educație timpurie au posibilitatea să-și sporească eficiența profesională la cursurile de formare continuă, prin studierea aprofundată a modulului psihopedagogic *Educație parentală,* în cadrul universităților din țară și la Institutul de Științe ale Educației. De asemenea, și prin participarea la seminarele metodologice municipale și raionale, inclusiv la activitățile special organizate în instituțiile de educație timpurie și la acțiunile de autoinstruire și autoperfecționare personală. Astfel, cadrele didactice își pot spori eficiența și competența profesională în această direcție.

Părinții, la rândul lor, au posibilitatea să frecventeze adunările/ședințele organizate de cadrele didactice, să participe la conferințe și traininguri practice pe variate teme, inclusiv referitoare la educația de gen, să urmărească informațiile din *Ungherașul părinților,* să lectureze materialele din *Mapa transmisibilă* a instituției preșcolare etc.

Programele de pregătire a cadrelor didactice includ, în general, conținuturi menite să dezvolte competențe de organizare, desfășurare și evaluare a activităților de formare. Deși acestea sunt esențiale pentru furnizarea, la standardele superioare de calitate, a programelor de formare continuă, este necesară accentuarea unor calități, care să asigure adaptarea pedagogilor la provocările generate de cele două realități, intens investigate în ultimii ani:

- *specificul activității de învățare a părinților*, fiind deja la o vârsta adultă, generează motivații diferite de cele ale copiilor, nevoi individuale în acord cu prioritățile și complexitatea vieții de adult, exigențe sporite legate de rezultatele și aplicabilitatea formării;
- *necesitatea abordării inter- și trandisciplinare în activitatea de formare* ca premisă pentru formarea personalității integrale a preșcolarilor.

Cel mai important rezultat al unei activități de instruire sunt achizițiile dobândite de cadrele didactice, astfel încât părinții să beneficieze de competențele dezvoltate în educația parentală. Acestea își vor dovedi valoarea în schimbările comportamentale și atitudinale ale părinților, de exemplu, în eficientizarea relației de parteneriat cu ei, manifestarea dorinței de a cunoaște despre educația fetelor și băieților, autonomia identificării surselor de informare atât în cadrul activităților de formare, precum și-n alte instituții.

Aceste calități se dobândesc însă în timp, iar cadrele didactice deseori au nevoie de sprijin pentru a înțelege mai bine nevoile părinților, desprinse din evoluția socială. De aceea, pedagogii n-ar trebui să-și încheie misiunea, odată cu pasul final al unui program de formare. Consilierea acordată ulterior, mentoratul, activitățile de sprijin sunt atribute ale unei activități complexe, pe cât de necesare pentru părinții ce au participat la programele de formare, pe atât de solicitate pentru cadrul didactic. În acest sens, un real suport ar putea fi *platformele e-learning*, cu avantajele atât în furnizarea programului, cât și în monitorizarea post- formare. Se înțelege că utilizarea unei astfel de platforme presupune dezvoltarea în prealabil a unor aptitudini digitale specifice.

Astfel, competențele de organizare a trainingului pedagogic pot fi conturate și descrise în felul următor:

a) Competențe instrumentale **–** capacitatea de analiză și sinteză; capacitatea de organizare și planificare;·capacitatea de a stabili priorități, de a lua decizii; abilități de a utiliza platformele electronice pentru învățare (e-learning).

b) ***Competențe interpersonale*** – capacitatea de a lucra în echipă; atitudinea în relațiile cu participanții la activitățile de formare, capacitatea de evaluare, autoevaluare și interevaluare;
c) ***Competențe sistemice*** – capacitatea de a transpune în practică noțiunile dobândite; deschiderea spre noi informații; utilizarea eficientă și corectă a tehnicilor de argumentare; capacitatea de adaptare la situații noi.

Competențele nominalizate corelează, completându-se organic și formând una din componentele culturii profesional pedagogice ale cadrelor didactice, care-i va ajuta să-i organizeze, să-i informeze, să-i sprijine, să le valorifice potențialul părinților în cadrul activităților de formare.

Strategiile educaționale aplicate de părinți sunt cele mai importante instrumente care vor facilita, sprijini, îndruma, organiza, valorifica, forma o cultură a lor pedagogică, începând cu nivelul *educației timpurii*. În baza experienței anterioare și prezente a părinților în educația de gen a preșcolarilor, procedurile constructiviste le valorifică, dacă este pregătit un context favorabil: sarcina formulată în acest stil, materiale-suport variate, instrumente care să vizualizeze grafic și să susțină căile construcției mentale. În aceste condiții, se afirmă și căutarea proprie, prelucrarea mentală, interpretarea, formularea de ipoteze; luarea deciziei de soluționare, reflecția, metacogniția, dar și rolurile cadrului didactic constructivist ca *facilitator, promotor, stimulator, antrenor, animator, ghid, îndrumător, moderator, manager, evaluator, reglor.*

Calitatea educației de gen a preșcolarilor este dependentă de nivelul culturii profesionale, pedagogice a cadrelor didactice și cultura pedagogică a părinților, de conștientizare a aspectului vizat și de potențialul intelectual, moral al acestora. De aceea, este necesară o muncă în educația și culturalizarea cadrelor didactice și părinților prin organizarea *trainingurilor*, în cadrul cărora se vor optimiza resursele pedagogice nu numai ale cadrelor didactice, dar și ale părinților cu privire la educația de gen a preșcolarilor. Cunoștințele teoretice și praxiologia educației de gen, integrându-se într-un cod pedagogic personal al cadrelor didactice și părinților, vor asigura transmiterea competentă, corectă și tacticoasă preșcolarilor a culturii de gen.

Prezentăm în continuare un eventual *program de colaborare (parteneriat educațional): instituție de educație timpurie-familie-copii preșcolari, centrat pe educația de gen* (Tabelul 1.). Programul poate fi dezvoltat și completat în funcție de vârstele copiilor, competența și experiența părinților, include etapele pregătirii cadrelor didactice, acțiunile parteneriale ale actorilor educativi, pregătirea părinților.

Tabelul 1. ***Program de colaborare: instituție de educație timpurie-familie, centrat pe educația de gen a cadrelor didactice, părinților și preșcolarilor***

Pregătirea cadrelor didactice în domeniul educației de gen a preșcolarilor	Acțiuni parteneriale în educația de gen a preșcolarilor	Pregătirea părinților în domeniul educației de gen a preșcolarilor
I Etapă – instruire și autoinstruirea cadrelor didactice constă în: • implicarea cadrelor didactice în formarea culturii pedagogice a părinților și a culturii de gen a preșcolarilor, care vizează instruirea și autoinstruirea cadrelor didactice privind: a) particularitățile psihofiziologice specifice genului; b) modul de învățare al adulților părinților; c) promovarea și desfășurarea activităților, privind formarea culturii pedagogice a familiei din perspectiva educației de gen a preșcolarilor etc.	Cadrele didactice și părinții relaționează împreună în scopul creșterii performanțelor copiilor în dependență de genul lor.	**I Etapă - motivarea părinților** constă în: • comunicarea cu părinții despre dezvoltarea psihofiziologică a fetei sau băiatului, activitățile specifice preșcolarilor etc., astfel trezindu-le interesul față de noile abordări aplicate în educația copiilor. • anunțarea și motivarea părinților de a participa la trainingul pedagogic *Cum să educăm corect fetele și băieții în familie*?(8 ședințe pentru părinți)

• informarea despre modul de organizare a unei activități practice și a trainingului pedagogic pentru părinți; • selectarea conținuturilor metodologice pentru activitățile cu copiii și părinți în contextul educației de gen a preșcolarilor. **II Etapă – planificarea și desfășurarea activităților.** • Motivarea părinților de a se implica în procesul activităților practice (una din dimensiuni este educația de gen). • Informarea părinților despre educația de gen a copiilor (posterul cu tematica „*Bune practici despre educația fetițelor și băieților în familie*", mapă transmisibilă cu materialele ședinței etc.) • Planificarea și organizarea diverselor activități cu părinții în grupă (training, work shop, masă rotundă etc.) și individuale în contextul educației de gen. • Selectarea materialelor privind educația de gen a preșcolarilor și pregătirea lor.	Cadrele didactice și părinții lucrează împreună pentru unificarea eforturilor și crearea unor relații productive echitabile în formarea ***culturii de gen a preșcolarilor***	**II Etapă –participarea activă a părinților în cadrul trainingului pedagogic** La acest nivel părinții demonstrează credințe în forțele proprii și în propria eficacitate, prin aceea că ei se responsabilizează pentru propria lor dezvoltare, participând în cadrul programului de educație parentală. Dacă încep să accepte și să învețe cum să-și îmbunătățească calitățile parentale și să-și educe corect copilul, părinții demonstrează un grad tot mai sporit de implicare și de încredere în forțele lor proprii.
III Etapă - monitorizarea permanentă a organizării activităților din perspectiva educației de gen cu părinții și preșcolarii. • Comunicarea între cadrele didactice și părinți de valorizare a educației de gen, în ambele sensuri și semnificația ei. • Competențele parentale de gen sunt susținute și promovate de cadrul didactic prin schimbul de păreri. • Părinții asistă în cadrul activităților pentru a observa forme, metode și procedee aplicate în educația de gen a preșcolarilor. • Desfășurarea conferințelor practice.	Cadrele didactice și părinții sunt informați și au ocazii de a aplica metode și tehnici de educație de gen în familie, oferindu-le oportunități de realizare ca personalitate.	**III Etapă - implicarea și promovarea educației de gen în familie și în comunitate** Când se ajunge la acest nivel devine evident faptul că părinții posedă competențe parentale în educația de gen și doresc să împărtășească experiența proprie cu alți părinți din comunitate.

Programul propus definește *parteneriatul* ca pe *un proces continuu de interacțiune, dezvoltare și împuternicire reciprocă între familii și cadrele didactice din cadrul instituțiilor de educație timpurie.* Pedagogii oferă resurse și oportunități care pot modela atitudini adecvate și pot încuraja o participare mai activă a părinților prin aceea că îi sprijină să-și dezvolte capacitățile de rezolvare a diferitelor probleme parentale. Părinții devin împuterniciți să își rezolve problemele dacă cunosc și dacă au încrederea necesară pentru a se implica. [8, p.322].

Structura acestui model-program definește atât valoarea întregului, adică a modului în care evoluează implicarea reciprocă dintre familie și instituția de educație timpurie, dar și importanța și valoarea fiecărei etape. Fiind o construcție, modelul definește fiecare etapă ca necesară și importantă în stabilirea parteneriatului socioeducațional. Instituția de educație timpurie și familia au nevoie de o continuă legătură prin modalități și tehnici care să împuternicească ambii factori. Este la fel de important să se comunice informații, să se împărtășească experiențele la nivelul comunității. De asemenea, este nerealist să considerăm că toți părinții pot fi implicați în aceeași măsură. Dar, stabilind clar nevoia de comunicare de bază și de dezvoltare a competențelor parentale de la primele două etape, formulăm cerințele minime față de implicarea parentală în educația formală.

Această delimitare prealabilă a programului de educație este cu atât mai necesară cadrelor didactice care doresc să instruiască părinții, astfel ca ei să înțeleagă unele lucruri despre *modalitățile de învățare ale părinților și ale copiilor de vârstă preșcolară (Tabelul 2)*:

Tabelul 2. ***Motivarea cadrelor didactice privind implementarea educației de gen în instituția de educație timpurie din perspectiva viziunii părinților și a copilului***

Procesul de învățare al PĂRINTELUI în cadrul trainingului pedagogic	***Procesul de învățare al COPILULUI în cadrul activităților preșcolare***
• Care este atitudinea părintelui față de învățare? Părinții își concentrează atenția și efortul spre rezolvarea unor probleme ce decurg din experiența sa personală de *„a fi părinte”*, ale vieții sociale și personale. *Reperele valorice ale părinților* își pun amprenta asupra concepției lor despre învățare, despre rolul și importanța acestora în viața lor. Părinții doresc ca copiii lor să fie *„copii de succes”*, având anumite așteptări, dar au și anumite temeri cu privire la învățare și la rezultatele acestora. Părinții au expectația că în urma parcurgerii unui program/ proces de învățare, să obțină un nivel crescut al abilităților pentru care au parcurs programul de educație parentală și să obțină eficiență în activitatea concretă de interacțiune cu copilul.	**• Care este atitudinea copilului față de învățare?** Jocul este activitatea de bază a copiilor de vârstă preșcolară. Curiozitatea și gândirea care-l stimulează în joc sunt parte integrantă din plăcerea sa de a învăța. Cadrul didactic trebuie să cunoască particularitățile psihologice specifice fiecărui gen pentru a le oferi oportunități de învățare. Astfel, îi va încuraja experiențele personale și valoarea fiecărui copil, în același timp cu recunoașterea valorii celorlalți, cu acceptarea diferențelor de gen și stimularea unui parteneriat de gen.
Ce metode și tehnici vom aplica în cadrul trainingului pedagogic? Metodele și tehnicile trebuie să fie selectate de cadrele didactice în dependență de evenimentele reale, și nu de reprezentările acestora. Părinții sunt nevoiți să învețe continuu, pe tot parcursul vieții, de aceea una din metode este *autoinstruirea* în cadrul programelor de educație parentală pentru că schimbările socioeconomice și socioculturale impun acest lucru. În cadrul *programului de formare* vor fi aplicate *metode euristice* care semnifică punerea unor întrebări de către profesori părinților, astfel încât, prin răspunsuri aceștia să-și demonstreze cunoștințele, să reflecteze, îmbunătățindu-și astfel învățarea, realizând-se prin aceste procese metacognitive de reflectare, adaptare, transfer al cunoștințelor în situații noi. Alte metode eficiente sunt *situații de învățare stimulative* care sunt create de cadrul didactic, bazându-se pe caracteristicile și cultura pedagogică a părintelui. Părinții sunt puși în fața unor situații pe care trebuie să le rezolve, iar pentru aceasta trebuie să observe, să reflecteze, să găsească soluții alternative din care să o aleagă pe cea optimă. Rolul cadrului didactic este de a formula sarcini provocatoare, a observa și a sprijini activitatea părinților, a crea disonanța cognitivă și a-i ajuta pe părinți să-și revizuiască punctele de vedere.	**Ce metode și tehnici vor fi aplicate în cadrul activităților preșcolare?** Metodele și tehnicile care vor fi aplicate de către cadrele didactice în cadrul activităților sunt: *conversația, explicația, povestirea textelor din folclorul literar, jocuri de rol, situații-problemă* etc. În procesul educației are loc socializarea de gen a copiilor, care include formarea culturii de gen, aici se pun bazele formării viitorului familist. Stimularea formării comportamentului de gen este favorizată de *metodele interactive*, copiii descoperă o noua experiență, interelaționează în grupuri în procesul învățării active, cercetează, investighează și capătă încredere în capacitățile individuale și ale grupului. Situațiile de învățare create prin *metodele interactive* de grup dezvoltă copiilor gândirea democratică deoarece ei își exersează gândirea critică și înțeleg că atunci când analizează un personaj, o faptă, o idee, un eveniment analizează și comportamentul personajului din poveste/povestire.
Care este eficiența programului de formare a culturii pedagogice a părinților în contextul educației de gen a preșcolarilor? La finele acestui program părintele posedă competențe parentale de gen pentru a-și educa corect copilul, punând accent deosebit pe promovarea valorilor de gen, *masculinitatea și feminitatea,* dar îmbinându-le cu formarea trăsăturilor morale de caracter specifice pentru ambele genuri. În familie promovează modele comportamentale de gen axate pe relaționare și comunicare democratică.	**Care este eficiența programului de formare a culturii de gen a preșcolarilor?** La finele acestui program preșcolarii posedă: reprezentări corecte despre genul său; reprezentări despre predestinația bărbatului și a femeii în cadrul familiei; un comportament demn, civilizat față de persoanele de genul opus (coleg/ă), față de membrii familiei (mamă, tată,soră, frate, bunici etc.); o comunicare cultă cu cei din jurul său și posedă reprezentări corecte despre o familie fericită etc.

În privința procesului învățării, părinții sunt motivați să se angajeze și în alte *programe de formare* menite să-și dezvolte competențele parentale. Eficiența programului constă în manifestarea dorinței de a se informa despre educația fetelor și băieților nu numai la ședințele organizate în cadrul instituției, dar și din alte surse (platforme e-lerning, mese rotunde etc.), împărtășindu-și experiența lor cu alți părinți din comunitate, îndrumându-i să participe la programele de educație parentală.	Eficiența programului culturii de gen a preșcolarilor ne demonstrează că rolul părinților și al cadrelor didactice nu este doar să formeze viitori cetățeni ai acestei țări, dar viitori soți/soții, mămici si tătici care peste două decenii vor educa viitoarea generație.

În baza analizei modalităților de învățare a părinților și a preșcolarilor, au fost determinate *condițiile psihopedagogice ale formării culturii pedagogice a familiei în contextul educației de gen:*

- ❖ Respectarea personalității și opiniei părinților.
- ❖ Aplicarea și îmbinarea optimă în cadrul trainingului a unor metode de cunoaștere în învățarea unor concepte sau probleme reale (ale pregătirii pedagogice) sunt adaptate ca reprezentare și organizare la varietatea sarcinilor practice, situații din viața reală, ele pot fi reconstruite după nivelul de cultură pedagogică a părinților. Apoi fiecare situație părintele o interpretează în mod propriu și o aplică în educația de gen a preșcolarilor. Li se cultivă interesul pentru a învăța independent ca apoi să tindă să rezolve alte probleme, situații reale (educaționale).
- ❖ Evitarea interpretărilor stereotipizate a comportamentelor de gen aplicate de părinți în familie.
- ❖ Manifestarea și promovarea de către părinți a modelelor comportamentale de gen axate pe relaționare și comunicare democrată.
- ❖ Realizarea educației de gen prin și pentru valorile de gen, valorile naționale, valorile general-umane. Este necesar să-i încurajăm pe părinți să pună accent deosebit pe masculinitatea și feminitatea, dar în îmbinare cu formarea trăsăturilor morale de caracter la ambele genuri.
- ❖ Preîntâmpinarea comportamentelor distorsionate de gen: efeminarea băieților, masculinizarea fetelor.
- ❖ Valorizarea culturii de gen în corelație cu biologicul/sexul individului în contextul educației morale.
- ❖ Realizarea rolurilor parentale responsabile, echilibrate, în baza înțelegerilor cu partenerul și respectarea principiilor de colaborare.
- ❖ Promovarea modelelor relaționale părinți-copii, bărbat-femeie bazate pe consens, egalitate, complementaritate și parteneriat.

Aceste condiții psihopedagogice oferă un cadru flexibil, comprehensiv pentru a răspunde nevoilor educative speciale ale părinților și copiilor. Utilizând această perspectivă, cadrele didactice care posedă un nivel de cultură profesional pedagogică în domeniul vizat vor putea să elaboreze și să deruleze programe care să țintească familiile, ce au nevoie reală de informare în educația de gen a preșcolarilor. De asemenea, se oferă posibilitatea sprijinirii și acoperirii nevoilor speciale ale copiilor și familiilor, pentru că se folosește *zona proximei dezvoltări*[i], așa cum este precizat în cunoscuta teorie a lui Lev Vîgotsky (1962), atât la părinți, cât și la copii. Pe măsură ce părinții achiziționează noi cunoștințe, deprinderi și comportamente de gen, câștigă experiență și încredere că pot participa la training-uri pedagogice în instituțiile de educație timpurie și astfel crește potențialul lor în rezolvarea problemelor zilnice.

Programul de colaborare instituție de educație timpurie-familie-copii preșcolari centrat pe educația de gen, în cercetarea noastră reprezintă un model considerat relevant pentru obținerea unor rezultate calitative în sporirea nivelului de cultură pedagogică al cadrelor didactice, al părinților și culturii de gen al preșcolarilor. Altfel spus, implicând părinții în etapele menționate de acest model, rezultatele obținute se vor evidenția cu succes dacă vor fi aplicate strategii educative specifice învățării la vârsta adultă, cât și pentru vârsta preșcolară.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE

1. Bodrug-Lungu V., *Educația Gender: Glosar* / V. Bodrug-Lungu, V. Jardan, L. Zmuncila, Chișinău, CEP USM, 2004.
2. *Cadrul de referință al Educației timpurii din Republica Moldova*/ Min. Educației, Culturii și Cercetării al R. Moldova; grupul de lucru: V. Clichici [et al.]; coord. naț.: A. Cutasevici, V. Crudu; experți-coord. naț.: V. Guțu, M. Vrânceanu, Chișinău, Editura *Lyceum*, 2018 (F.E.-P. *Tipografia Centrală*).
3. Cuznețov L., *Tratat de educație pentru familie. Pedagogia familiei*, Chișinău, *Centrul Editorial-poligrafic al USM*, 2008.
4. Glăveanu S., *Competența parentală: Modele de conceptualizare și diagnoză (Parental Competence Questionnaire)*, București, *Editura Universitară*, 2012. –
5. Mitrofan, I., Mitrofan, N. Familia de la A ... la Z. *Mic dicționar al vieții de familie*, București, 1991.
6. Paloș R., Sava S., Ungureanu D., *Educația adulților. Baze teoretice și repere practice,* Iași, Editura *Polirom*, 2007.
7. *Strategia intersectorială de dezvoltare a abilităților și competențelor parentale pentru anii 2016-2022* (accesat 11.11.2019) https://gov.md/sites/default/files/document/attachments/intr16_2_0.pdf
8. Stănciulescu E., *Sociologia educației familiale*. Vol. 1: *Strategii educative ale familiilor contemporane*. Iași, Editura *Polirom*, 2002.
9. Vrăsmaș E. *Educație timpurie*, București, Editura *Arlequin*, 2014.

OPINII, REPREZENTĂRI, PERCEPȚII DESPRE DIZABILITATE ȘI ORIENTARE PROFESIONALĂ

DOI: 10.5281/zenodo.3567686
CZU: 376.048

Doctor în psihologie, conferențiar cercetător ***Angela CUCER***
Institutul de Științe ale Educației

OPINIONS, REPRESENTATIONS, DISABILITIES AND PROFESSIONAL GUIDELINES

Summary. *The effectiveness of the professional orientation of persons with disabilities also depends on the involvement of the teacher and parents in this process, their perceptions and representations. In this article, a theoretical analysis is performed on the problem investigated in the specialized literature. At the same time, the data of the research experiment on the opinions, perceptions, representations of teachers, parents of children with disabilities about disability, professional orientation and the role of the psychologist in this process are presented.*

Keywords: *disability, professional orientation, representations, perceptions, psychological assistance.*

Rezumat: *Eficacitatea orientării profesionale a persoanelor cu dizabilități depinde, în mare, de implicarea cadrelor didactice și a părinților în acest proces, de percepțiile și reprezentările acestora. Articolul conține o analiză teoretică a problematicii cercetate, în baza literaturii de specialitate. Totodată, aducem în atenție rezultatele demersului științific privind opiniile, percepțiile, reprezentările cadrelor didactice, părinților copiilor cu dizabilități referitoare la deficiențele fizice sau mintale, orientarea profesională și rolul psihologului în acest proces.*

Cuvinte-cheie: *dizabilitate, orientare profesională, reprezentări, percepții, asistență psihologică.*

Eficiența orientării profesionale, în opinia noastră, e în strânsă dependență de evoluțiile sistemului educațional, luându-se în considerare atât nosologia și vârsta copilului cu dizabilități, cât și reprezentările, percepțiile, opiniile părinților, cadrelor didactice despre acest proces.

Numeroase cercetări în psihologie au dovedit faptul că, în explicarea comportamentelor umane, oamenii manifestă tendința de a supraestima caracteristicile persoanei și de a neglija factorii externi, care ar putea contribui, la rândul lor, la înțelegerea motivației subiacente respectivului comportament. Din această cauză, majoritatea cercetărilor privind diversele implicații psihosociale ale deficiențelor/dizabilităților sunt centrate mai degrabă pe individ și nu pe interacțiunea dintre acesta și mediul în care trăiește. Drept consecință, persoanele cu deficiențe/dizabilități sunt etichetate, poziția lor în societate fiind afectată negativ de crearea și perpetuarea acestor reprezentări, adeseori fiind văzuți ca „ciudați" și sortiți anormalului, neproductivului sau antisocialului.

Luând în considerare faptul că dizabilitatea nu înseamnă doar limitări în activitatea persoanei, ci și existența unor capacități care pot sa contribuie la depășirea unor disfuncționalități asociate deficienței. Mercier și Bazier propun valorificarea tehnologiilor informaționale moderne în scopul inserției profesionale a deficienților, precum și operarea unor adaptări la locul de muncă, care vizează diminuarea handicapului și a dezavantajelor sociale. Această abordare a schimbat reprezentările sociale, prin oferirea șanselor de participare la viața reală a societății și valorificarea potențialității și capacităților persoanei cu deficiențe/dizabilități.

Un rol important în studiul experimental îl ocupă pedagogii și părinții, având dovada unor

puţine cercetări privind deficienţele. Într-o analiză selectivă a domeniilor sau obiectelor sociale evidenţiate din perspective sociale, ale cogniţiei sociale şi psihologiei dezvoltării, De Rosa menţionează în contextul studiilor despre boala mentală - devianţa şi handicapul.

Boala mintală a constituit subiectul de cercetare şi al lui Jodelet. Concluziile autoarei fiind următoarele: populaţia rurală, în cadrul căreia locuieşte o comunitate de bolnavi mintali, dezvoltă anumite reprezentări, menite să o protejeze de aceştia, deoarece „se teme să nu fie asimilată cu bolnavii şi nu poate accepta ca aceştia să fie integraţi în ţesutul social".

În studiul realizat de Morvan, privind interacţiunile sociale în contextul deficienţelor mintale, au fost evidenţiate cinci categorii de imagini:

- *imaginea semiologică,* care accentuează deficienţa fizică, în cazul deficienţei mintale, cu referiri la sindromul Down, autism şi boli psihice;
- *imaginea figurii "purtătoare" de caracteristici,* prin care persoanele deficiente sunt percepute ca veşnici copii, chiar adulţi fiind, incapabili să se integreze autonom în viaţa socială;
- *imaginea secundară*, care traduce consecinţele deficienţei în termeni de asistenţă tehnică în deficienţa fizică, respectiv izolare afectivă în deficienţa mintală;
- *imaginea afectivă*, reprezentată prin trăirile afective ale persoanei deficiente, care sunt pozitive şi marcate de voinţa de a se adapta la persoanele deficiente fizic, în timp ce persoanele deficiente mintal trăiesc în izolare socială, în contextul unor relaţii de dependenţă;
- *imaginea relaţională,* care se află la baza relaţiilor afective, pe care le stabilesc persoanele valide cu cele deficiente. În cazul persoanelor deficiente mintal, aceste relaţii sunt marcate de frică.

După acelaşi autor, există cinci tipuri de reprezentări sociale ale deficienţei care:

1. susţin şi sunt susţinute de concepte ce clasifică deficienţele, dizabilităţile şi handicapurile;
2. ca sursă a excluderii, marginalizării şi refuzului diferenţei;
3. asociază deficienţa sau handicapul sprijinului tehnic, uman, fizic sau instituţional;
4. reduc deficienţa sau handicapul la suferinţă;
5. asimilează persoana deficientă reprezentărilor sociale ale copilului.[4]

Într-un studiu privind reprezentările sociale ale patronilor care angajează persoane cu dizabilităţi şi ale persoanelor deficiente angajate, Mercier face o trecere în revistă a următoarelor aspecte, descrise mai jos.

Cercetătorul se referă la vehicularea de către patroni a stereotipurilor răspândite în societate, potrivit cărora deficienţa înseamnă lipsa şi implicit, diminuarea abilităţilor necesare îndeplinirii unor sarcini profesionale. Scoate în evidenţă confuzia frecventă în ceea ce priveşte persoanele cu deficienţe fizice şi cele cu deficienţe mintale. Dominantă este perceperea deficienţei ca având un caracter evolutiv, o pierdere a randamentului activităţilor, în pofida amenajărilor operate la locul de muncă, formării iniţiale şi experienţei persoanei cu deficienţe/dizabilităţi.

Mercier constată "devalorizarea" oamenilor din această categorie, fapt ce duce la obţinerea de către aceştia a unor joburi destinate persoanelor necalificate, în pofida calificărilor profesionale deţinute, dar şi conştientizarea asumării unui risc din partea patronilor prin angajarea persoanelor cu deficienţe.

Din perspectiva dizabilităţii, reprezentările şi percepţiile părinţilor, cadrelor didactice, a publicului constituie un factor important în promovarea drepturilor persoanelor vizate de a duce o viaţă cât mai apropiată de normal, de-a avea acces la orientarea profesională, respectiv, asumarea statusului şi îndeplinirea rolurilor la fel ca şi ceilalţi membrii ai societăţii.

Analiza surselor ştiinţifice referitoare la atitudinile părinţilor şi cadrelor didactice privind orientarea profesională şi învăţarea permanentă a copiilor cu cerinţe educative speciale (CES) ne-a permis să constatăm că au un rol important la acest capitol.

În opinia pedagogilor, problema inserţiei profesionale a tinerilor cu dizabilităţi poate fi soluţionată numai prin crearea unui sistem complex de pregătire pentru viitoarele meserii, ce va permite formarea motivaţiei de a munci în rândul acestor elevi, de a se integra social şi de-a avea contribuţie

personală la dezvoltarea societății. De asemenea, în reprezentarea cadrelor didactice orientarea în carieră necesită o serie de măsuri speciale, luând în considerare atât dezvoltarea fiecărui individ, cât și cererea pieței pentru o profesie sau alta. Succesul în această direcție va fi asigurat și prin aplicarea diferitor forme de organizare [8]:

- asistență în identificarea orientării profesionale, în corespundere cu interesele și capacitățile persoanei;
- pregătirea pentru învățarea permanentă și muncă;
- formarea valorii autoeducației și a autodezvoltării în sfera profesională preferată;
- asistență în formarea atitudinii față de profesii atractive, precum și față de profesiile neatractive, dar care trebuie însușite, din cauza problemelor de sănătate;
- cunoașterea detaliată a caracteristicilor specifice specialităților alese;
- dezvoltarea capacității de comunicare, de a lucra în echipă;
- dezvoltarea capacității de a prognoza dezvoltarea profesiei alese.

Rezapkina, analizând procesul de orientare în carieră a copiilor cu cerințe educative speciale, consideră important de a lua în considerare un șir de factori ce influențează asupra formării competențelor profesionale ale acestora:

1. natura ascunsă a unor calități profesionale importante care se manifestă numai în activitate;
2. lipsa unor criterii interne de evaluare a propriei personalități, abilități, succese și eșecuri, concentrându-se în principal pe evaluări externe;
3. nivelul insuficient al conștiinței de sine a adolescenților, instabilitatea stării emoționale, stima de sine inadecvată;
4. lipsa experienței de viață și informații fiabile despre lumea profesiilor și piața muncii. [6]

Potrivit percepției cadrelor didactice, pentru ca orientarea profesională a acestor persoane să aibă succes, este important să li se dezvolte o atitudine adecvată față de ei înșiși și capacitățile lor; față de situația de-a alege o profesie, bazată pe conștientizarea dorințelor și aptitudinilor proprii. În plus, un rol important în orientarea profesională îl are conștientizarea de către persoana vizată a particularităților sale psihofiziologice de dezvoltare. [7]

Experiența arată că părinții au o influență colosală asupra copiilor. Din acest considerent, viitoarele cariere și educația persoanelor cu dizabilități depind de ei. În reprezentarea cadrelor didactice, direcțiile de activitate cu părinții acestor copii pentru o orientare profesională eficientă a copiilor lor ar fi:

1. Discuții referitoare la perspectivele de viitor: alegerea profesiei, activitățile de pregătire pentru meserie, informarea părinților referitor la activitatea de formare din școală etc. Este important de-a alcătui un plan comun de măsuri privind orientarea profesională a copilului.
2. Organizarea adunărilor părintești pe problemele orientării profesionale.
3. Organizarea discuțiilor despre orientarea profesională cu părinții, copiii, pedagogii, reprezentanții întreprinderilor. Asemenea întâlniri să aibă un caracter informațional, în vederea mobilizării părinților, responsabilizării pentru orientarea profesională a adolescenților.
4. Discuții individuale și asistență în orientarea profesională cu părinții și cu copiii. În activitatea individuală, în unele cazuri de corectat atitudinea părinților referitoare la problemele de sănătate a copilului, condițiile reale ale întreprinderii, situația pe piața muncii și pronosticuri.
5. Crearea contactului cu copilul prin: îndeplinirea în comun de sarcini, participarea la traininguri, frecventarea psihologului.
6. Întreținerea legăturii cu familia, în scopul informării despre problemele întâlnite.
7. Crearea unui parteneriat dintre părinte și copil prin formarea contactului emoțional dintre ei.[8]

Pentru a afla atitudinea părinților, percepțiile acestora cu privire la orientarea profesională a copiilor cu dizabilități, colaboratorii Institutului de Cercetări Științifice din Sankt-Petersburg au elaborat o anchetă, rezultatele căreia au scos în evidență interesul celor vizați în obținerea asistenței din partea profesorilor, medicilor și psihologilor la acest capitol. Sarcina de angajare a

copiilor în câmpul muncii în percepția părinților este una dintre cele mai importante probleme de viață. Mulți dintre ei au manifestat interes major și față de necesitatea consilierii profesionale pentru ei înșiși iar, în unele cazuri, de găsire a unor locuri de muncă similare cu ale copiilor.

Un alt studiu efectuat pe un eșantion de 232 familii din orașul Surgut, din regiunea autonomă Hantî- Mansiisk–Iugra din Federația Rusă, referitor la reprezentările părinților în raport cu orientarea profesională a copiilor cu dizabilități, arată că 43,3% dintre respondenți nu știu de ce tip de orientare profesională au nevoie fiii și fiicele; 37,5% (84 subiecți) nu s-au gândit niciodată despre orientarea profesională a acestora. Cauzele invocate constituie vârstele copiilor - 0-10 ani sau evoluțiile bolilor ce nu le permit să studieze și să obțină câte o meserie.

Doar 19,2% dintre părinți (43 subiecți) cunosc ce profesii ar putea însuși copiii, în dependență de dezvoltarea lor psihofiziologică. Prin urmare, problema orientării profesionale a persoanelor cu dizabilități rămâne deschisă. S-a constatat, de asemenea, că un număr mare de familii sunt dispuse să acorde ajutor copiilor pentru viitoarele cariere. 18% (40 subiecți) au remarcat faptul că obținerea profesiei dorite pentru un copil cu dizabilități este reală cu sprijin de acasă. 5,8% (13 subiecți) susțin că orientarea profesională pentru copiii lor din cauza dizabilității nu este accesibilă.[5]

Studiul cercetătorilor Institutului de Științe ale Educației în cadrul proiectului *Epistemiologia și praxiologia asistenței psihologice a învățării pe tot parcursul vieții*, coordonat de dr. hab., prof. cercet. Aglaida Bolboceanu, pe un eșantion de 135 subiecți (21 părinți și 114 cadre didactice) ne-a oferit unele rezultate referitoare la percepțiile și reprezentările lor privind orientarea profesională a copiilor cu CES. Analiza a scos în evidență faptul că părinții conștientizează, în 85,71% de cazuri, că copilul cu dizabilitate are nevoie de o orientare profesională specializată. De asemenea, 46,42% dintre părinți sunt puțin informați despre drepturile copiilor, iar 28,56% dintre părinți nu cunosc drepturile copiilor cu dizabilități. Este îmbucurător faptul că 71,42% dintre părinți sunt optimiști în ceea ce privește viitorul copiilor săi, iar 28,56% dintre ei sunt disperați și au frică privind viitorul celor mici. Am determinat că 39,28% dintre părinți se ocupă personal de orientarea profesională a copiilor, în timp ce 42,85% au recunoscut că nu se ocupă de viitorul lor în carieră. 17,85% dintre respondenți n-au știut ce să răspundă. Studiul ne-a demonstrat că 89,28% dintre părinți au nevoie de seminarii, traininguri, consiliere pe problema orientării profesionale a copilului cu dizabilități.

Prezintă interes rezultatele legate de următoarea întrebare - în ce măsură acordă părinții timp și resurse pentru pregătirea copilului pentru activitatea de orientare profesională a acestuia? S-a constatat că doar 3,57% dintre părinți acordă foarte mare atenție acestei chestiuni și doar 25,0% din respondenți sunt implicați în mare măsură. Dacă am totaliza, 28,57% dintre părinți sunt interesați ca și copiii lor să fie orientați profesional. Pe când 57,14% dintre părinți acordă timp într-o oarecare măsură și 10,71% dintre ei - în mică măsură, în total fiind - 67,85%. Putem afirma că 67,85% dintre părinți nu acordă timp și resurse pentru orientarea profesională a copiilor. Aceasta dovedește faptul că mulți părinți nu sunt încrezători în viitorul copiilor.

Cât privește timpul și resursele acordate pentru pregătirea cadrelor didactice de orientarea profesională a copiilor cu dizabilități, am stabilit că doar 5,17% pedagogi alocă timp și resurse - în foarte mare măsură; 50,0% alocă timp - într-o oarecare măsură; 15,51% au recunoscut că acordă timp și resurse în mică măsură; 24,62% - în mare măsură, 8,62% - în foarte mică măsură și 8,62% dintre intervievați n-au răspuns.

Este îmbucurător faptul că 75,00% dintre părinții ce educă copii cu dizabilități conștientizează și au accentuat că au nevoie de asistența unui psiholog în procesul de orientare profesională a copilului din următoarele considerațiuni: soluționarea problemelor - 14,28%; ghidarea - 7,14%; depistarea dificultăților de învățare din cauza nesiguranței, neîncrederii - 3,57%; a înțelege mai bine copilul -7,14%; a-i pregăti pentru muncă - 3,57%; a-i integra social - 3,57%; consilierea -10,71%. Doar 35,71% dintre părinți au recunoscut că au obținut recomandări privind orientarea profesională a copilului de la psiholog, pe când 64,28% dintre ei au menționat contrariul. În concluzie, copiii cu dizabilități și familiile lor nu beneficiază de asistență psihologică deplină.

La fel ca și părinții, mai multe cadre didactice (62,15%) consideră că în legătură cu diverse momente ale *învățării pe tot parcursul vieții*, copii cu CES au nevoie de asistență psihologică în procesul de orientare profesională, pentru a fi ghidați, încurajați, a le stimula interesul, a le forma o atitudine responsabilă, a-i învăța să comunice cu cei din jur, a-și depăși blocajele emoționale, a-i orienta în carieră. 37,75% dintre profesori consideră că nu au o pregătire în domeniul psihopedagogiei speciale. Din acest considerent, este nevoie de o asistență psihologică specializată a acestor copii.

6,89% dintre cadrele didactice menționează că psihologii posedă cunoștințele necesare; 27,05% - pot consilia, au metode de cercetare și de lucru; 3,44% - au pregătire în lucrul cu acești copii; 8,62 % - contribuie la alegerea profesiei pentru copilul cu CES. Dar s-a determinat că printre pedagogii chestionați, circa 22,41% nu cunosc cu ce i-ar putea ajuta psihologii în activitatea cu copiii cu CES.

71,42% dintre părinți consideră că actuala modalitate de organizare și desfășurare a orientării profesionale a copiilor cu CES nu corespunde nevoilor acestora. Din analiza răspunsurilor oferite de profesori, deducem că 24,39% nu consideră actuală modalitatea de organizare și desfășurare a pregătirii în viitoarele cariere ale copiilor cu CES; 13,79% dintre respondenți consideră că aceasta nu corespunde tuturor copiilor; 5, 17% - nu sunt siguri că activitatea discutată este bine organizată; 5,17% -dintre dascălii chestionați o consideră slab organizată; 3,44% - că e organizată în mare măsură; 3,44% - o consideră organizată parțial; 3,44% - au îndoieli; 1,72% - susțin categoric, nu; 1,72% - nu pot răspunde.

La întrebarea dacă sunt suficient de dezvoltate metodele speciale și materialele didactice pentru orientarea și formarea profesională a copiilor cu CES, doar 10,34% cadre didactice au afirmat pozitiv, 29,26% dintre acestea au negat acest fapt; 35,36% de profesori n-au știut ce să răspundă. 42,68% dintre ei au relatat că metodele speciale și materialele didactice pentru orientarea și formarea profesională a tinerilor cu dizabilități sunt accesibile parțial; 26,41% - consideră că nu sunt accesibile și doar 13,79% dintre cadrele didactice consideră că sunt accesibile.

Numai 8,62% profesori au afirmat că folosesc programe individuale de reabilitare în procesul de pregătire în carieră a copiilor cu dizabilități; 44, 56% cadre didactice au recunoscut că nu le utilizează; 44,56% cadre didactice - că le utilizează doar parțial; 2,26% cadre didactice - n-au răspuns.

Interesantă a fost opinia părinților referitoare la semnificațiile învățării pe tot parcursul vieții pentru copii cu CES. Am primit următoarele răspunsuri: unii părinți (17,85%) consideră că prin învățarea pe tot parcursul vieții copiii cu nevoi speciale vor acumula experiență, iar 14,28% dintre ei susțin că învățarea va influența asupra dezvoltării lor intelectuale; 10,71% dintre părinți sunt de părerea că copiii cu CES vor învață mai bine, își vor dezvolta competențele personale; 7,14% dintre părinți consideră că cei mici vor deveni mai autonomi, își vor dezvolta deprinderile de viață; iar 7,14% părinți sunt de părere că prin învățarea pe tot parcursul vieții mai ușor se vor integra social. N-au răspuns 17,85% dintre respondenți.

La rândul lor, cadrele didactice au răspuns la aceeași întrebare în felul următor: 13,79% consideră că învățarea pe tot parcursul vieții pentru copilul cu CES este o evoluție și creștere potrivit capacităților individuale; 6,89% cadre didactice afirmă că învățarea pe tot parcursul vieții este o formare de abilități, dezvoltare permanentă, posibilitate de a se încadra în muncă; 3, 44% cadre didactice cred că învățarea pe tot parcursul vieții e o lume nouă spre descoperirea frumosului din jur, studierea permanentă, integrarea socială, formarea de relații cu colegii, formarea capacității de a depăși obstacolele. N-au răspuns - 5,17% cadre didactice.

Ca argumente în susținerea ideii de orientare profesională a copiilor cu dizabilități, din perspectiva învățării pe tot parcursul vieții, părinții au remarcat că este nevoie de o asistență psihologică calificată a familiei și copilului cu CES, este necesară mai multă informare și instruiri pentru părinți și copiii lor. Majoritatea cadrelor didactice consideră că este nevoie de susținere din partea statului a acestor persoane, de crearea condițiilor speciale pentru un trai decent, a unui centru specializat, să li se respecte drepturile, de a mări șansele de angajare, de a-i ajuta să-și aleagă corect profesia.

Orientarea profesională este o activitate complexă, multifațetată, ce trebuie realizată cât mai

curând posibil, de îndată ce dezvoltarea fiecărei persoane îi va permite să se gândească la alegerea unei profesii. Eficacitatea acesteia depinde mult de reprezentările și percepțiile părinților, cadrelor didactice despre acest proces, dar și cu privire la dizabilitate, în general. În concluzie, cunoașterea de către psihologi a reprezentărilor părinților, cadrelor didactice privind orientarea profesională a copiilor cu CES va permite să fie determinate direcțiile principale de activitate pentru dezvoltarea competențelor acestora, să fie apreciate experiența și activitatea lor pentru pregătirea lor de viață și de integrare socială, să fie elaborate programe moderne de profil.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE

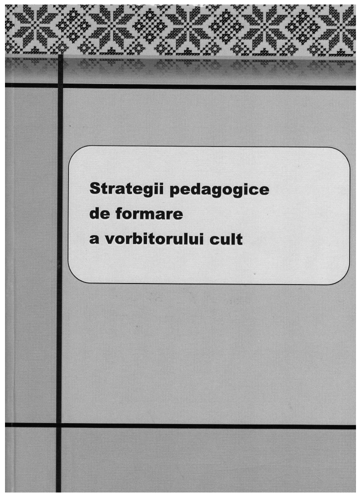
1. Bolboceanu A., *Consilierea psihologică pentru orientare și dezvoltare în carieră. Ghid de aplicare*. Chișinău: IȘE (Tipografia *Cavaioli*), 2015.
2. Cucer A., *Orientarea profesională a persoanelor cu dizabilități*. Studiu/Min.Educației, Culturii și Cercetării al R. Moldova, Chișinău: Institutul de Științe ale Educației, Tipografia *Print-Caro*, 2019.
3. Cucer A., *Asistența psihologică a copiilor cu dizabilități din sistemul educațional*. În: *Psihologie*, revista științifico-practică, 2013.
4. Lioara-Bianca Buboiu, *Atitudes and social perception of disability*, University of Oradea, https://old.upm.ro/cci3/CCI03/Psy/Psy%2003%2046.pdf.
5. Донченко А.С., *Профессиональная ориентация детей с ограниченными возможностями здоровья*, *БУ ХМАО – Югры Методический центр развития социального обслуживания, г. Сургут.*
6. *Организация работы по профориентации и профадаптации детей-инвалидов и лиц с ОВЗ : учебно-методический комплект* / [сост. Г.В. Резапкина], Мин-во образования Респ. Коми, Коми респ. ин-т развития образования – Сыктывкар: КРИРО, 2014.
7. Свистунова Е.В., Ананьева Е.В., *Комплексный подход к профориентации и профконсультированию подростков с ограниченными возможностями здоровья*, http://systempsychology.ru/journal/2011_4/75-svistunova-ev-ananeva-ev-kompleksnyy-podhod-k-proforientacii-i-profkonsultirovaniyu-podrostkov-s-ogranichennymi-vozmozhnostyami-zdorovya.html.
8. Петрова Е.А., Пчелинова В.В., Джафарзаде Д.А., Карплюк А.В., *Трудовое и профессиональное ориентирование лиц с инвалидностью и ОВЗ*: учеб. пособие / – М.: Издательство РГСУ, 2016

EX LIBRIS

DISEMINAREA ȘI IMPLEMENTAREA REZULTATELOR CERCETĂRII

Doctor în pedagogie, conferențiar cercetător **Maria HADÎRCĂ**
Institutul de Științe ale Educației

STRATEGII PEDAGOGICE DE FORMARE A VORBITORULUI CULT –
autori T. Callo, M. Hadîrcă, A. Ghicov, V. Bâlici, M. Suruceanu, S. Dermenji-Gurgurov



Lucrarea prezintă rezultatele de bază ale cercetărilor efectuate în cadrul proiectului *Strategii pedagogice ale formării vorbitorului cult de limbă română din perspectiva educației europene pentru limbi,* prin care cercetătorii încadrați în proiect și-au propus să fundamenteze noi strategii, modele, metodologii și alte instrumente pedagogice de eficientizare a activității de formare a unui elev vorbitor cult al limbii române, fie acesta vorbitor nativ sau vorbitor alolingv, astfel încât să se producă o schimbare pozitivă în ceea ce privește realizarea scopului educației lingvistice proiectate la nivelul învățământului secundar din Republica Moldova.

Ipoteza de la care au pornit autorii lucrării este: problema pedagogică privind formarea vorbitorului cult, implicit și a competenței de comunicare în limba română, la nivel de proces educațional poate fi rezolvată doar printr-o *abordare strategică*, parcurgând toate etapele specifice realizării unei strategii, ceea ce presupune nu doar analiza condițiilor și a mijloacelor necesare, dar, în primul rând, elaborarea unei viziuni noi și a unor instrumente pedagogice adecvate scopului propus, precum și identificarea și descrierea celor mai eficiente modele, strategii, metode de formare și, nu în ultimul rând, pregătirea resurselor umane pentru implementarea acestora.

În acest scop, în lucrare este argumentată nevoia de *abordare strategică* a problemei privind formarea vorbitorului cult, sunt făcute delimitările necesare între conceptele de *strategie pedagogică* și *strategie didactică*, evidențiate perspectivele inter- și transdisciplinare de eficientizare a activității de formare a vorbitorului cult, în acest sens fiind prezentate un *model pedagogic* și o *strategie transdisciplinară* de formare-dezvoltare a competenței de comunicare în limba română, realizabile pe trei circuite ale activității pedagogice de formare: a) la nivel de formare inițială; b) la nivel de formare continuă; c) la nivel de arie curriculară și disciplină școlară.

În aceeași manieră strategică, autorii lucrării fundamentează și prezintă alte metodologii pedagogice inovative, capabile să conducă la dezvoltarea profesională a cadrelor didactice și, în consecință, la eficientizarea activității de formare a vorbitorului cult de limba română, între care:

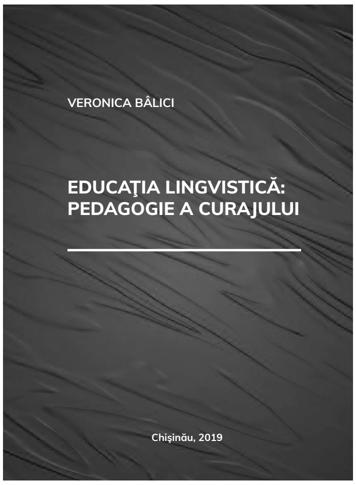
- Strategiile verbale ale formării vorbitorului cult;
- Strategiile lecturii, ca factor de dezvoltare a vorbirii;
- Strategii de relaționare a fenomenelor pedagogice în formarea conștiinței lingvistice a elevilor;
- Strategii de dezvoltare a limbajului acțional al elevilor;

- Strategii de formare a vorbitorului activ de limba română prin imersiune lingvistică.

Astfel, în cele șase capitole ale studiului monografic, autorii au reușit nu doar să sintetizeze și să valorifice în plan pedagogic noi concepte, principii, paradigme și metode educaționale, menite să acopere problemele și nevoile de formare ale cadrelor didactice cu care acestea se confruntă în procesul de realizare a activității pedagogice de formare-dezvoltare a vorbitorului cult în limba română, ci și să ofere pedagogiei, în general, *cadrul unui program transversal de formare* a vorbitorului cult de limba română.

EDUCAȚIA LINGVISTICĂ: PEDAGOGIE A CURAJULUI,

autor V. Bâlici, dr., conf. cerc.



Lucrarea *Educația lingvistică: pedagogie a curajului,* semnat de dr. conf. cerc. Veronica Bâlici, reprezintă un rezulltat sintetic al unei activității dintr-o perioadă de câțiva ani în cadrul proiectului *Strategii pedagogice ale formării vorbitorului cult de limba română din perspectiva educației europene pentru limbi.*

Educația lingvistică: pedagogie a curajului este o carte a *gândirii educației* la un nivel de intelectualitate superior, dezvăluind sensul pedagogic al ideilor unor autori de referință, cum ar fi M. Heidegger, W. Hegel, Fr. Nietzsche, F. Savater, G. Marcel, P. Sloterdijk, C. Noica, E. Coșeriu, G. Albu, I. Neacșu etc.; o carte de *filosofie a educației,* care trasează orizontul procesului de educație și, în special, al educației thymotice; o carte „rezervă" față de utilitarismul în educație, prin afirmația că unor competențe acționale trebuie să asociem și caractere pe măsură. Identitatea lucrării este dată de ideea întâlnirii elevului cu esența sa, în *condensarea puternică* a diverselor idei privind *spiritualitatea, limbajul, demnitatea lingvistică, dreptul la a vorbi* etc.

Autoarea a ajuns la concluzia că în educație accentul trebuie deplasat spre *formarea și exersarea capacității/abilității individului de a fi curajos*, mai ales în cadrul educației lingvistice, pentru că măsura/valoarea vieții fiecăruia ține de măsura curajului manifestat. *Nici conștiința/conștiința lingvistică, nici raționalitatea, nici relațiile dintre oameni, nici poezia, nici învățarea, nici modernitatea nu pot fi cucerite deplin fără manifestarea curajului și a voinței.* În lucrare se explicitează conceptul de *pedagogie a curajului*, sunt evidențiate valențele formative ale manifestării curajului în realizarea educației lingvistice, sunt determinate metodele de lucru pentru dezvoltarea conștiinței lingvistice a elevilor.

Punctul în care se fixează cercetătoarea spre a dobândi o perspectivă clară asupra faptelor descrise este unul destul de înalt, cuprinzând o viziune bazată pe rădăcinile existenței umane – pe valori. Această plasare în raport cu obiectul analizei este benefică adecvării teoriei la practică și constituie o garanție sigură pentru o abordare integratoare, evidențiind valoarea reală a fenomenelor abordate.

Sperăm, astfel, că lucrarea *Educația lingvistică: pedagogie a curajului* va sta la baza unui curs de formare a profesorilor, dar va servi și drept îndrumar teoretico-practic pentru autodidacți, fiind de o mare actualitate, bine argumentată și fundamentată din punct de vedere științific și având impact formativ asupra practicii educaționale.

Maria HADÎRCĂ,
doctor în științe pedagogice, conferențiar cercetător

VALORI INTERBELICE ROMÂNEȘTI. PROFESORUL UNIVERSITAR CONSTANTIN N. TOMESCU

DOI: 10.5281/zenodo.3567697
CZU: 27-7(478)

Conferențiar universitar, doctor ***Silvia CORLĂTEANU-GRANCIUC***
Institutul de Istorie, Ministerul Educației, Culturii și Cercetării

Profesor universitar, doctor, ***George ENACHE***
Universitatea „Dunărea de Jos" din Galați

ROMANIAN INTERWAR VALUES. PROFESSOR CONSTANTIN N. TOMESCU

Abstract. *The article presents the work of the secretary of the Bessarabian Metropolitan Church professor Constantin N. Tomescu, between 1918-1940 and 1941-1944. Born in Constanta, after his studies at the Iasi Theological Seminary and then at the Faculty of Theology in Bucharest, Constantin N. Tomescu was delegated as secretary of the Metropolitan Church of Bessarabia and fulfilled this function throughout the interwar period. In Chisinau he carried out extensive cultural activities: in parallel with the position of secretary of the Metropolitan, he collaborated in publishing several newspapers and magazines, actively participated in various Committees, Societies, Cultural Associations, schools, etc.*

In 1926 he actively participated in the opening of the Faculty of Theology in Chisinau, being involved until 1944 as a professor and dean of this faculty. In 1937 - 1938 he was Minister of Cults and Arts. With the Soviet army entering Bessarabia in 1944, he and his family fled to Romania. During the communist regime, he was imprisoned three times as a representative of the old Romanian ruling elite, and the longing for Bessarabia intensified his desire to put on paper his impressions during the period in office, in the administrative centre of the Romanian province on the left of the Prut. Constantin Tomescu's memoirs, taken out of anonymity and published in their entirety, become a rich historiographical source.
Keywords: *Romania, Bessarabia, Chisinau, interwar period, Bessarabian Metropolitan Church, Constantin N. Tomescu, Faculty of Theology in Chisinau.*

Rezumat*: Articolul prezintă activitatea secretarului Mitropoliei Basarabiei, profesorul universitar Constantin N. Tomescu, în perioada 1918-1940 și 1941-1944. Născut în Constanța, după studiile la Seminarul Teologic din Iași, apoi la Facultatea de Teologie din București, Constantin N. Tomescu a fost delegat în calitate de secretar al Mitropoliei Basarabiei și a îndeplinit această funcție pe parcursul întregii perioade interbelice. La Chișinău, a desfășurat ample activități culturale: în paralel cu funcția de secretar al Mitropoliei a colaborat la publicarea mai multor ziare și reviste, a participat în diverse comitete, societăți, asociații culturale etc.*

În 1926 s-a implicat activ în deschiderea Facultății de Teologie din Chișinău, fiind, până în 1944, profesor și prodecan al acestei facultăți. În anii 1937 – 1938, a fost ministru al cultelor și artelor. Odată cu intrarea armatei sovietice în Basarabia, în 1944, el și familia sa s-au refugiat în România. În timpul regimului comunist, a fost încarcerat de trei ori ca reprezentant al vechii elite române de conducere, iar dorul de Basarabia a intensificat dorința de a așterne pe hârtie impresiile și trăirile sale. Importante devin scrierile despre activitatea sa în Basarabia interbelică. Memoriile lui Constantin Tomescu, scoase din anonimat și publicate integral, devin o bogată sursă istoriografică.

Cuvinte-cheie*: România, Basarabia, Chișinău, perioada interbelică, Mitropolia Basarabiei, Constantin N. Tomescu, Facultatea de Teologie din Chișinău.*

Constantin Nicolae Tomescu a venit în Basarabia în vara anului 1918, însoţindu-l pe Nicodim Munteanu, numit Arhiepiscop al Basarabiei, invitat de acesta în funcţia de secretar al Mitropoliei Basarabiei. S-a aflat aici până în 28 iunie 1940, cand a fost nevoit, împreună cu mulţi alţi români să se refugieze. Revine odată cu Armata Română, între anii 1941-1944, ca în '44, să se refugieze definitiv și să nu se mai întoarcă niciodată pe pământul pe care-l îndrăgise atât de mult, unde și-a petrecut cei mai frumoși ani din viaţa sa și unde a contribuit la prosperarea acestui ţinut.

Tatăl lui Constantin Tomescu, Nicolae, era originar din Baia de Aramă, Oltenia, iar mama, Ștefania, din Săliștea Sibiului, era descendentă dintr-o importantă familie de mocani ardeleni. Constantin s-a născut la Constanţa, la 20 februarie 1890, devenind astfel un vlăstar al Dobrogei.

Soarta a fost vitregă cu micul Constantin. Rămâne orfan de tată la vârsta de trei ani și rolul patern a fost preluat de preoţii de la biserica din apropiere, pe care o frecventa dus de mamă, fire evlavioasă și păstrătoare a tradiţiilor ortodoxe. Amintirile din copilărie, până a rămâne orfan și de ea, sunt împresurate cu frumoase evocări despre datinile și tradiţiile dobrogenilor. Descrieri ale orașului Constanţa, pline de viaţă și culoare, cu nostalgii și evocări ale figurii mamei pe care o numea duios „măicuţa mea dragă", cea care „a sădit în sufletul meu un început de iubire a neamului nostru românesc".

La vârsta de nouă ani, a rămas orfan de ambii părinţi. Neavând pe nimeni pe lume, se zbătea ca peștele pe uscat. Epitropia, pusă de Tribunalul din Constanţa să-l crească, a risipit averea destul de consistentă, adunată de părinţi, pentru a-i asigura un viitor fără griji, după care refuza să-l sprijine să studieze la gimnaziu. Pentru a supravieţui, Constantin încerca să înveţe tâmplăria, să devină hamal în port sau băiat de prăvălie într-o librărie din oraș, ba chiar intenţiona să-și facă o carieră militară, intrând copil de trupă în marină.

Însă sufletul său, înclinat spre studiu, nu se împăca cu această situaţie. S-a atașat de protopopul orașului, preotul Gheorghe Niculescu, care, apreciindu-i dragostea de cele bisericești, l-a sprijinit pe micul orfan să se înscrie la Seminarul Teologic din Galaţi. Datorită unui complex de împrejurări, descris în amănunt în cuprinsul memoriilor sale [1], Constantin Tomescu n-a câștigat concursul, dar, cu acest prilej, l-a cunoscut pe arhimadritul de scaun Nicodim Munteanu, viitor Episcop de Huși, Mitropolit al Moldovei și Patriarh al României, de care l-a legat un statornic sentiment de fidelitate și admiraţie. Imaginea vlădicăi Nicodim, așa cum este conturată de Constantin Tomescu în memoriile sale, era una mai mult decât măgulitoare, fiind cea mai detaliată biografie a celui de-al doilea Patriarh al României, redactată de un contemporan.

Cu sprijinul lui Nicodim Munteanu, tânărul Tomescu a reușit, în cele din urmă, să intre la seminarul din Iași, pe care l-a absolvit ca premiant, în 1912. Doritor să-și continue studiile, Constantin Tomescu a urmat Facultatea de Teologie din București, unde s-a afirmat ca un eminent, dar și ca lider de opinie dinamic, animat de marele ideal al unităţii naţionale.

Ales președinte al studenţilor de la Teologie, Tomescu a trecut în Ardealul maicii sale, aflat sub stăpânire chesaro-crăiască, cu un grup de 30 de colegi, pentru a aduce românilor ardeleni un mesaj al patriei libere. Acolo, prin intermediul Asociaţiei „Astra", a făcut cunoștinţă cu Onisifor Ghibu, Octavian Goga, Vasile Bologa. Apoi, a fost arestat de autorităţile maghiare și reţinut în penitenciarul din Sibiu, până ~~ce~~ Guvernul Român de atunci a reușit să-l elibereze. Acţiunea studenţilor teologi a aflat mare ecou în rândurile românilor din Ardeal, care visau la unirea cu Patria-Mamă.

În 1916, anul intrării României în Primul Război Mondial, alături de Antanta, Constantin Tomescu era proaspăt absolvent al Facultăţii de Teologie, visând la o bursă în străinătate. Însă „chemarea istoriei" l-a determinat să se înroleze ca soldat voluntar, făcând parte din echipa unui tren sanitar, pe întreaga durată a marii conflagraţii. Se ocupa de îngrijirea răniţilor, de nevoile spirituale ale combatanţilor și i se încredinţase, inclusiv, responsabilitatea de grefier al trenului, sarcină care într-un fel anticipa viitoarele activităţi ale lui Constantin Tomescu.

În condiţiile dezagregării fostului Imperiu Ţarist și a impactului revoluţiei bolșevice, mișcarea naţională a românilor din Basarabia decidea ca teritoriul dintre Prut și Nistru să se unească cu România. Ziua de 27 martie 1918 (st.v.), zi în care la Chișinău, în ședința Sfatului Ţării, a fost adoptată Declaraţia de Unire a Basarabiei cu Ţara-Mamă, România, îl găsea pe Constantin Tomescu în trenul sanitar, luptând împreună cu echipa medicală împotriva febrei recurente și a tifosului exantematic. Vestea a fost primită cu mare entuziasm și bucurie, nota autorul în memoriile sale.

Anul 1918 a reprezentat nu doar anul Unirii Basarabiei cu Țara-Mamă, dar a devenit și cel în care tânărul absolvent al Facultății de Teologie din București, Constantin Tomescu, și-a început cariera profesională, în chip neașteptat pentru el, chiar pe meleaguri basarabene. După mai bine de un secol, timp în care românii basarabeni au fost integrați cu forța sub aspect religios în cadrul Bisericii Ortodoxe Ruse, fiind supuși unui aspru proces de rusificare, venise momentul ca pentru creștinii din provincie să se regăsească sub omoforul Bisericii Ortodoxe Române.

În vederea reorganizării vieții bisericești dintre Prut și Nistru, Sfântul Sinod al Bisericii Ortodoxe Române a trimis în Basarabia, ca locțiitor al scaunului Arhiepiscopiei Chișinăului, pe episcopul de Huși, Nicodim Munteanu. Având nevoie de angajați pentru a întocmi Cancelaria Eparhială, vlădica Nicodim, de comun acord cu ministrul Cultelor și al Instrucțiunii, Simion Mehedinți, l-au numit pe Constantin N. Tomescu în funcția de secretar general al Mitropoliei Basarabiei. Ceea ce părea o slujbă temporară, s-a dovedit a fi o activitate întinsă pe mai bine de două decenii. Astfel, „plămădit din sânge ardelean și oltean, născut dobrogean, format moldovean, devine basarabean, prin tot ceea ce a dat bisericii și țării sale", avea să spună despre Constantin Tomescu unul dintre foștii săi discipoli, preotul Vasile Țepordei [2, p. 59].

Primul contact cu Basarabia s-a realizat din trenul care-l ducea pe Vlădica Nicodim și Constantin Tomescu din Iași spre Chișinău. În drum l-a însoțit Gherman Pântea, pe care l-a numit „inimosul frate basarabean", viitorul primar de Chișinău și de Odessa, cu care a legat o prietenie de aproape 50 de ani, fiindu-i alături la Chișinău, Odessa ori București, până la decesul acestuia, din anul 1968, în condiții misterioase, la București. Călătoria din Iași la Chișinău, cu trenul, în vara anului 1918, care a durat aproape nouă ore, îl aducea pe proaspătul secretar al Mitropoliei Basarabiei într-o Basarabie despre care a scris că atunci, în vara anului '18, emoționat de priveliștea de prin gări și sate, de portul și graiul basarabenilor, a înțeles că „și aici sunt la mine acasa" [1, p. 295].

În Chișinău a găsit clădirea arhiepiscopală cu acareturi, case de locuit și închiriat, proprietăți, vii în afara orașului pe drumul Costiujeniului, o clădire eparhială cu o sală enormă de 500 de persoane, Muzeul Istorico-Arheologic Bisericesc cu un inventar de peste 700 de piese, Epitropia Eparhială, Școala de Cântăreți Bisericești și un imobil pentru ajutor reciproc a clerului. Impresionat de catedrala din centrul orașului, găsește mai târziu, în actele din arhiva Consistoriului, proiectul acesteia și directivele din care afla că arhitecții sinodali din Sankt-Petersburg au făcut o eroare. Au construit catedrala din Chișinău, conform proiectului pentru edificarea unui locaș divin la Bolgrad, iar acolo au ridicat o măreață biserică, în baza planului de arhitectură a unei mărețe biserici în capitala basarabeană.

Activând în funcția de secretar general al Mitropoliei Basarabiei, face cunoștință cu personalitățile timpului – Ioan Pelivan, Daniel Ciugureanu, Vladimir Herța, Paul Gore, Pantelimon Halippa, Ion Inculeț, doctorul Șeptelici, generalul Brăiescu, Teodor Neagu, Vladimir Cristi, Ion Buzdugan, Sergiu Niță, Vasile Tanțu, frații Cazacliu, Elena Alistar, inginerii Codreanu și Comarnițchii, Teodosie Știrbu, Petru Ștefănucă, muzicianul Vasile Popovici, avocații Gheorghiu, Mîță, Leancă, profesorii Ciobanu și mulți alții cu care, scria Tomescu, „am legat prietenie și am admirat sentimentele patriotice ale unora".

Era bun prieten, de asemena, cu funcționari veniți din regat, profesori, medici, ingineri, muzicieni, reprezentanții armatei, ziariști. La Chișinău participă la editarea primului ziar românesc al fraților transilvăneni, „România Nouă", condus de Onisifor Ghibu și Ion Matei, în readcția căruia „se adunau bărbați entuziaști ca să afle știri din învălmășeala politică din acele vremuri" [1, p. 303].

Alegând sa-și trăiască viața și să-și construiască o carieră în Basarabia, Constantin Tomescu a devenit, sub anumite aspecte, mai „basarabean" decât înșiși basarabenii. Din punctul său de vedere, Basarabia se prezenta ca o uriașă mare spirituală, aflată sub pustiuri, care trebuia scoasă în evidență și canalizată în formă și expresie românească. Această misiune profesorul Tomescu a îndeplinit-o fie de la înălțimea catedrei universitare, fie din pozițiile administrative din interiorul Bisericii, ca om politic și ca învățat. Inițial, a avut sarcina să prelucreze documentele Cancelariei Eparhiale în limba română literară. În timp, a devenit persoana indispensabilă a Cancelariei Eparhiei Chișinăului, pe care a organizat-o sistematic, colaborând fructuos cu Gurie Grosu, Arhiepiscop al Chișinăului și Mitropolit al Basarabiei, precum și cu urmașul acestuia, Efrem Enăcescu, care a condus eparhia din postura de locotenent de mitropolit.

În urma reorganizării administrative a Bisericii Basarabiei, teritoriul fostei Arhiepiscopii a Chișinăului și Hotinului a fost împărțit în trei: Arhiepiscopia Chișinăului și Episcopia Cetății Albe – Ismail, care au format Mitropolia Basarabiei și Episcopia Hotinului, cu reședința la Bălți, inclusă în componența Mitropoliei Bucovinei. Primul episcop al Hotinului a fost ales, în martie 1923, Visarion Puiu, până atunci Episcop de Argeș, care a devenit prieten apropiat al profesorului Tomescu. Visarion Puiu a desfășurat în noua eparhie o „lucrare epocală", după cum menționa protagonistul nostru, în ale sale amintiri.

Un vast proiect ctitoricesc, economic și cultural a fost implementat cu îndârjire de către episcopul Visarion într-un spațiu vitregit, iar prietenul său, Tomescu, consacra pagini memoriale însemnate acestor realizări. Pe întreg parcursul activității lui Visarion Puiu, Constantin Tomescu i-a fost alături, împărțindu-și timpul între Chișinău și Bălți. Deși, deputat în Adunarea Eparhială din Chișinău și reprezentant al Arhiepiscopiei Chișinăului în Congresul Național Bisericesc, Constantin Tomescu a fost ales – ca o recunoaștere a implicării sale active în Episcopia Hotinului – deputat în Adunarea Eparhială de la Bălți.

La Chișinău, s-a apropiat de marile personalități ale clerului basarabean, cărora le-a dedicat frumoase amintiri. Dintre acestea făceau parte preotul profesor Constantin Popovici, rectorul Seminarului Superior, preotul protopop și președintele Congresului General Extraordinar al Clerului - Alexandru Baltaga, preotul profesor Serghie Bejan, un șir de alți reprezentanți de marcă ai clerului și intelectualității, care au avut un rol important în propășirea Basarabiei.

Alături de activitatea pe teren administrativ bisericesc, Constantin Tomescu s-a remarcat din plin și pe tărâm cultural. La Chișinău, el a găsit revista „Luminătorul", editată de mai mulți ani în limba română cu litere chirilice de către iconomul mitrofor Constantin Popovici. S-a alăturat colaboratorilor revistei și a publicat acolo o serie de studii despre istoria românilor, devenind, în timp, redactor al publicației respective.

Împreună cu profesorul universitar Toma G. Bulat, a inițiat, la Chișinău, apariția revistei trimestriale de istorie și geografie a Moldovei dintre Prut și Nistru, „Arhivele Basarabiei", care a apărut în perioada anilor 1929-1938. Scopul publicației era „studierea pământului și a omului acestui ținut de graniță" [3], având o „orientare patriotică, de dezvoltare a conștiinței naționale și de contribuire la scrierea istoriei adevărate a țării" [4, p.76]. Majoritatea materialelor publicate sunt documente de arhivă referitoare la istoria Moldovei și istoria bisericii din ținut, probleme de drept, dispoziții, hotărâri, scrisori și declarații aparținând diverselor structuri de stat, dar și persoanelor particulare.

Textele au fost îngrijite, prefațate și comentate de Leon T. Boga, Toma G. Bulat, Constantin N. Tomescu, Emil Gane, Iosif Lepși, Paul Mihail, Ioan Pelivan, Ștefan Ciobanu, Victor Tufescu, Constantin Popovici, ș.a. Revista s-a bucurat de atenție sporită din partea autorităților și istoricilor. A fost susținută de Nicolae Iorga, care se interesa mereu de documentele noi ce vedeau lumina tiparului. ulte dintre acestea, pierdute din cauza evacuării arhivelor în perioada războiului, au putut fi identificate mai târziu și preluate de prestigioasele colecții editate de Academia Română *(Documente privind Istoria României și Documenta Romaniae Historica)*, doar grație faptului că au fost publicate în paginile revistei „Arhivele Basarabiei".

Constantin N. Tomescu a fost, totodată, și unul dintre redactorii „Revistei istorico-bisericești din Chișinău", prin intermediul căreia se readuceau în atenție istoria Bisericii din Basarabia.

De asemenea, nu trebuie uitat că profesorul Tomescu este autorul unei substanțiale opere istoriografice. „Strădania mea publicistică" (numele unuia dintre capitolele memoriilor) se încununează cu mai multe opere de istorie a Bisericii Române, printre care merită a fi numite: *Istoria Sfintei Mănăstiri Hârjauca*, Chișinău, 1924; *Episcopia Hotinului. Date istorice și statistice*, Chișinău, 1925; *Documente și scrisori din familia Andronachi Donici*, Chișinău 1928; *Catagrafia Basarabiei din 1817*, Chișinău 1928; *Înființarea Episcopiei Chișinăului și Hotinului (1813)*, în „Arhivele Basarabiei", an I, 1929, nr. 1; *Exarhul Gavriil și Mitropolitul Ignatie al Ungrovlahiei, 1810*, în „Arhivele Basarabiei", an. II, 1930, nr. 2; *Știri catagrafice din Biserica Moldovei din 1809*; *Documente basarabene,* 2 volume, Chișinău 1928-1938 (în colaborare cu Visarion Puiu, Ștefan Berechet, Ștefan Ciobanu și Leon T. Boga) ș.a., în total peste 50 de lucrări.

O mențiune aparte merită a fi acordată catagrafiilor Basarabiei pentru anul 1820, valorificate și publicate de către Constantin Tomescu, mai multor anuare, buletine, rapoarte și comemorări, informații, unele dintre care au devenit suport indis-

pensabil și unical în valorificarea temelor generale despre istoria acestul ținut.

Una din marile satisfacții ale vieții lui Constantin Tomescu a fost înființarea Facultății de Teologie din Chișinău. Memoriile lui Constantin N. Tomescu, editate recent într-un volum de 1100 pagini [1], se constituie într-o sursă esențială de cunoaștere a activității acestei instituții, cu un rol major în viața spirituală a Basarabiei interbelice. Proiectul Facultății de Teologie de la Chișinău, a fost aprobat în anul 1926, cu sprijinul mareșalului Alexandru Averescu, al poetului Octavian Goga, al profesorului și filosofului Ion Petrovici. În cadrul acelei structuri universitare, Constantin Tomescu, care, în 1927, și-a luat doctoratul în teologie, devine profesor de istoria Bisericii Ortodoxe Române și prodecan.

În condițiile în care majoritatea profesorilor din cadrul tinerei facultăți aveau domiciliul stabil în alte orașe și făceau naveta la Chișinău, Tomescu, ca om al locului, era cel care o „ținea în mână" din punct de vedere administrativ. Din memorii aflăm informații interesante despre viața colectivului de profesori, care cuprindea multe nume mari, precum Gala Galaction, Nichifor Crainic, frații Cicerone și Valeriu Iordăchescu, Ion Savin, Ștefan Ciobanu, Serghie Bejan, arhimandritul Iuliu Scriban.

Evident, nu toți ajunseră la sufletul lui Constantin Tomescu, din rațiuni academice sau preferințe politice, iar acest lucru nu l-a ascuns câtuși de puțin în cuprinsul memoriilor sale. De asemenea, acestea arată modul în care era organizată viața studențească în cadrul Facultății de Teologie, studenții fiind angrenați în numeroase activități cultural-misionare, excursii cu caracter duhovnicesc etc. O lectură atentă arată vastitatea proiectului în care era implicată facultatea, de refacere a ecumenicității ortodoxiei, ruptă de disputele naționaliste ale secolului al XIX-lea și de loviturile aplicate de bolșevism.

Tot în această logică se explică numeroasele deplasări ale profesorului Tomescu (în multe cazuri, alături de Visarion Puiu) în Cehoslovacia, Turcia, Palestina, Italia, Egipt, Bulgaria etc. Ca recunoaștere a acestor eforturi i s-a acordat titlurile de *arhon mare dikeofilax al Patriarhiei Ecumenice și de cavaler al Ordinului Sfântului Mormânt*.

Dar implicarea lui Constantin Tomescu în viața Basarabiei nu se oprise aici. Tărâmului bisericesc și celui cultural i s-au adaugat cel al administrației civile și cel politic. Îl lega o statornică prietenie de Gherman Pântea, primar al Chișinăului în perioada interbelică, fiind impresionat de activitatea acestuia în cadrul mișcării naționale din 1917 până în anii celui de-al Doilea Război Mondial. Participa la planurile de dezvoltare social-economică și culturală a Chișinăului, fiind mereu implicat, ca președinte sau membru, în tot felul de comitete și asociații care promovau diverse inițiative cetățenești: „Ateneul de la Nistru", „Astra" – adusă de Onisifor Ghibu, Comitetul Internațional al Crucii Roșii, Comitetul pentru Profilaxia Tuberculozei, Școala Surorilor de Caritate, Societatea Ortodoxă a Femeilor Române etc.

A lucrat, precum a scris în jurnal, „propagând cultura în provincie". Totodată, a constribuit la îmbunătățirea condițiilor de trai a clerului basarabean prin înființarea și întreținea unui șir de instituții și așezăminte filantropice: *Casa Emiritală, Casa de Ajutor Reciproc, Casa de Împrumut* (un fel de bancă a clericilor ortodocși), *Orfelinatul Preoțimii din Chișinău, Orfelinatul Ospătăriei Catedralei, Azilul pentru Bâtrânii Neputincioși, Vinăria Eparhială, Sanatoriul de la Șabo*, căminele studențești, a fondat și ordonat un șir de biblioteci, ș.a.

Constantin Tomescu a întreținut legături vaste cu majoritatea elitei politice basarabene, cu unii dintre aceștia polemizând intens cu privire la modul în care trebuie concepută dezvoltarea teritoriului dintre Prut și Nistru. Ostil politicii promovate de Partidul Național Liberal, a fost un opozant al exponenților respectivului partid la Chișinău. Din acest motiv, imaginea unor lideri liberali, așa cum reiese din memoriile lui Constantin Tomescu, nu era una întru totul agreabilă.

În cele din urmă, opțiunile sale politice se îndreaptau către Partidul Național Creștin, condus de A. C. Cuza și Octavian Goga, activând ca președinte al filialei județului Lăpușna și ca inspector al Basarabiei (responsabil cu activitatea partidului pe întreaga regiune). Odată cu formarea Guvernului Goga-Cuza, în decembrie 1937, profesorul Constantin Tomescu a fost numit subsecretar de stat pentru Culte și Arte. Debarcarea executivului de către regele Carol al II-lea, în februarie 1938, a pus capăt scurtei sale experiențe guvernamentale. Apoi, legăturile sale cu mitropolitul Visarion Puiu, intrat în dizgrația puternicilor vremii, l-au situat pe profesorul Tomescu într-un con de umbră din care a revenit abia după eliberarea Basarabiei de către armatele române în vara anului 1941 și înaintarea acestora spre Est.

Refugiat din Basarabia ocupată de sovietici, în

vara anului 1940, profesorul Tomescu a întreținut legături strânse cu ceilalți refugiați dintre Prut și Nistru, implicându-se apoi în opera de refacere a vieții bisericești de dincolo de Prut, afectată grav de loviturile ateismului bolșevic. Mai mult, după reabilitarea mitropolitului Visarion, marele său prieten, și numirea acestuia la cârma Misiunii Bisericii Ortodoxe Române în Transnistria, profesorul Tomescu a fost solicitat să sprijine după puteri eforturile de renaștere a credinței creștine între Nistru și Bug. Astfel, deși la o vârstă destul de înaintată, Constantin Tomescu își împărțea existența în anii războiului între Cernăuți (unde, între timp, devenise profesor la Facultatea de Teologie), Chișinău și Odessa (în calitate de inspector general administrativ bisericesc).

Zguduitoare sunt amintirile din timpul războiului, când personalitatea invocată a cerut, pentru a două oară, să fie mobilizată ca sanitar voluntar în divizia a VII-a. Revenind peste Prut, în Basarabia lui dragă, găsea „sate de margine din care moldovenii au fost scoși de sovietici ca sa-i îndepărteze de graniță, să nu aibă legături cu frații lor și trimiși în haosul rusesc" [1, p.703]. Tot atunci afla „multe biserici desființate, fără turle, transformate în magazii, în cinematografe" [1. Idem]. Consemna următoarele: „Puțini preoți mai erau prin sate, dar ca muncitori, colhoznici, ei m-au recunoscut. Catedrala Chișinăului era întreagă, dar cu altarul împușcat; soldați sovietici au tras, ca la tir, din mijlocul bisericii, într-o icoană a Maicii Domnului, atârnată pe un perete de lângă ușa de intrare; glonțul a găurit geamul icoanei, dar n-a mers la chipul Maicii Domnului, ci s-a lipit pe partea din lăuntru a geamului" [1, p. 704].

Găsea un jalnic tablou al Chișinăului iubit și atât de îngrijit de el, anterior rămânând stupefiat de ororile efectuate de Armata Roșie: „Clădirea Consistorului, în care am lucrat ca secretar 23 de ani, iar jos, am locuit cu familia, a fost dinamitată și zidurile erau arse; soba din casierie, de la etaj, era ca spânzurată în gol deasupra fostului meu birou. Reședința mitropolitului distrusă, Casa Eparhială, cea mai frumoasă clădire a orașului, cu sala ei de conferințe, fărâmată, cu pereții rânjind. Într-un cuvânt, toate clădirile de pe strada principală, Alexandru cel Bun, erau și dinamitate și arse, până spre gară. Se spunea că echipe de soldați au așezat în toate aceste clădiri butoaie cu benzină și dinamită, apoi le-au dat foc" [1. Idem].

Despre situația satelor de peste Nistru a scris următoarele: „Dincolo, în Transnistria, jalea e și mai groaznică. În anii 1917-1941, în atâta amar de timp, sovieticii au avut pricini și modalități să exileze pe moldoveni, să gonească pe preoți, să schimbe viața satelor. Am găsit oameni triști, rău îmbrăcați, ca niște cerșetori, pe-alocuri a rămas numai tineret și copii" [1. Idem].

Schimbându-se soarta războiului, armatele sovietice intrau, la jumătatea anului 1944, și ocupau Basarabia, de data aceasta pentru mult mai multă vreme. Profesorul Tomescu se refugiase la Sibiu și nu ~~va~~ mai reveni în Basarabia lui dragă. În acea perioadă, Sibiul era un loc de refugiu pentru numeroase persoanalități, inclusiv pentru familia bătrânului A. C. Cuza, care, de altfel, a decedat la scurtă vreme după încheierea conflagrației mondiale. Acesta ar fi cerut cu limbă de moarte ca urmașul său la conducerea partidului să fie profesorul Constantin Tomescu, fapt care mai târziu a avut consecințe grave asupra destinului său.

Arestat în anul 1948, în condițiile declanșării amplelor represiuni împotriva elitelor vechii României, pentru acuzația de omisiune de denunț (câteva persoane arestate îi pomeniseră numele, iar el era „vinovat" că nu le denunțase Securității) [5], profesorul Tomescu a fost arestat, judecat și achitat în februarie 1950. La scurt timp însă, în mai 1950, era din nou arestat și închis administrativ la Închisoarea Sighet, în calitate de demnitar într-unul din guvernele „burghezo-moșierești" [6, p. 210].

Eliberat în vara anului 1955, Constantin Tomescu s-a domiciliat la fiul său, Nicolae, în București. În realitate, cea mai mare parte a timpului o petrecea la Schitul Coșna, Vatra Dornei, unde stareț era un basarabean, părintele Grigore Cobzaru, originar din Soroca. Securitatea a început să-i urmărească pe amândoi, deoarece ambii fuseseră legați, într-un fel sau altul, de mitropolitul Visarion Puiu, refugiat în Occident și considerat criminal de război, la Coșna păstrându-se, de altfel, o parte din bagajele acestuia. De asemenea, printre obiectivele Securității se număra și urmărirea preoților originari din Basarabia, care reușiseră să rămână în România, aceștia fiind considerați în majoritatea lor „reacționari".

Prin mijloace specifice, agenții poliției politice au stabilit că profesorul Tomescu a păstrat legături cu clerici basarabeni, precum Pavel Guciujna, Vladimir Bârjoveanu, Boris Bobcenco, Dumitru Balaur, Vasile Țepordei și alții. Toți aceștia sperau într-o viitoare

eliberare a Basarabiei și o refacere în acest ținut a Mitropoliei românești. Printre discuțiile, adesea fanteziste, dar care încercau să mențină speranța în acest ideal, s-au numărat și acelea referitoare la viitoarea conducere a eparhiei. Astfel, profesorul Tomescu, devenit între timp văduv, ar fi urmat să devină Mitropolit al Basarabiei.

Sentimentele lui Constantin Tomescu pentru Basarabia au fost exprimate într-o poezie, intitulată „Dor de Basarabia", pe care a recitat-o cu prilejul unei pomeniri a regretatei sale soții, Olga Poliacov, căreia îi spunea „fiică a Basarabiei". Din pricina acestei poezii, Securitatea l-a considerat drept o persoană ce „caută să mențină psihoza în rândurile basarabenilor despre un nou război, iar Basarabia va fi eliberată". De aceea, în iunie 1958, profesorul Tomescu era luat în lucru în dosar individual, pentru a i se documenta mai temeinic activitatea sa „ostilă", îndreptată împotriva Uniunii Sovietice.

Cum în 1958 deja începuse în România al doilea val de represiune generalizată, eroul a fost arestat la 25 august 1958, de Securitatea Suceava, inițial pentru manifestările sale naționaliste. În concluziile de învinuire din cadrul procesului i s-a reținut printre acuzații și poezia amintită mai sus, însă principalul capăt de acuzare a fost legat de un aspect de natură politică.

Securitatea era în acea perioadă interesată să fabrice cât mai multe dosare, cu cât mai mulți inculpați, de aceea, Constantin Tomescu nu a fost singurul condamnat în acel caz. Din dosarele mai vechi și din numeroasele interogatorii, poliția politică știa de apartenența acestuia la Partidul Național Creștin. În lunile următoare, la intervale mari de timp, au fost arestați și anchetați o serie de foști membri ai formațiunii menționate, Securitatea construind în cele din urmă un scenariu fantezist, în care se pornea de la ideea că profesorul Tomescu preluase conducerea ei în ilegalitate (conform legendei amintite mai sus) și începuse o acțiune de reorganizare. Dintre toți cei arestați, eroul nostru cunoștea doar o singură persoană. Pentru a rezolva și această dificultate, Securitatea a acreditat ideea că „organizația subversivă" folosea legătura „de la om la om", membrii acesteia necunoscându-se unii pe ceilalți.

Procesul a avut loc abia în octombrie 1960. În calitate de „șef de organizație subversivă", profesorul Tomescu a fost condamnat, prin sentința 131/17 octombrie 1960, la 20 de ani de temniță grea pentru „crima de uneltire contra ordinii sociale". Încarcerat la Jilava, Constantin Tomescu a fost eliberat la 11 aprilie 1964, în baza decretului de grațiere 176/1964 al Consiliului de Stat al Republicii Populare Române.

După eliberare, s-a stabilit cu domiciliul în București, trecând la cele veșnice, la 5 iulie 1983.

Revenit în atenția publică după căderea comunismului, numele lui Constantin N. Tomescu se înscrie în pleiada intelectualilor români atât prin activitatea întreprinsă în perioada interbelică, în Basarabia, cât și prin memoriile sale lăsate posterității care descriu pagini necunoscute din istoria Bisericii Române, istoria Basarabiei și, în mod special, a Chișinăului în perioada interbelică.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE

1. Constantin N. Tomescu, *Jurnal din viața mea*. Ediție îngrijită de Silvia Corlăteanu-Granciuc și George Enache, Chișinău, *Cartdidact*, 2018.
2. Vasile Țepordei, *Profesorul universitar Constantin N. Tomescu*, în: „Au murit cu gândul și dorul de Basarabia". București, Editura *Eminesu*, 1997.
3. *Arhivele Basarabiei*, nr. 1, 1929. Tipografia Eparhială *Cartea Românească*, Chișinău, 1929.
4. Silvia Corlăteanu-Granciuc, Revista *Arhivele Basarabiei (1929-1938) și autorii ei.* În: *Pergament. Anuarul Arhivelor Republicii Moldova*, Volum II, Chișinău, Editura *Ruxanda*, 1999.
5. *Arhivele Consiliului Național pentru Studierea Arhivelor Securității*, Fond Penal, dosar nr. 852, vol. II, f. 229.
6. George Enache, *Constantin Tomescu, un basarabean prin „adopție culturală*, în: *În Honorem Ion Șișcanu. Studii de istorie a românilor*, Cahul, 2011.

ACHIRI Ion	doctor în științe fizico-matematice, conferențiar universitar, Institutul de Științe ale Educației
AFANAS Aliona	doctor în pedagogie, conferențiar universitar, Institutul de Științe ale Educației
BABÎRĂ Nicanor	doctor habilitat în filologie, profesor universitar, Universitatea de Stat din Comrat
BÂLICI Veronica	doctor în pedagogie, conferențiar cercetător, Institutul de Științe ale Educației
BUIMESTRU Lilia	doctorandă**,** șefă a Centrului Național de Educație Rutieră, Institutul de Științe ale Educației
CEBAN Victor	doctor în științe tehnice, conferențiar universitar, Universitatea Tehnică din Moldova
CEBANU Lilia	doctor în științe pedagogice, Institutul de Științe ale Educației
CHICIUC Constantin	profesor de matematică, grad didactic superior, Liceul Teoretic „Ioan Vodă”, Cahul
CLICHICI Veronica	doctor în științe pedagogice, Institutul de Științe ale Educației
CORLĂTEANU-GRANCIUC Silvia	conferenţiar universitar, doctor, Institutul de Istorie, Ministerul Educaţiei, Culturii și Cercetării
CUCER Angela	doctor în psihologie, conferențiar cercetător, Institutul de Științe ale Educației
DANILA Natalia	doctorandă, Agenția Națională de Asigurare a Calității în Educație și Cercetare
ENACHE George	profesor universitar, doctor, Universitatea „Dunărea de Jos” din Galaţi
HADÎRCĂ Maria	doctor în pedagogie, conferențiar cercetător, Institutul de Științe ale Educației
ISAC Ștefania	doctor în pedagogie, conferențiar universitar, Institutul de Științe ale Educației
SIMION Crenguța	cercetător științific, Institutul de Științe ale Educației
STRAISTARI-LUNGU Cristina	cercetător științific, Institutul de Științe ale Educației
STRATAN Victoria	doctorandă, Institutul de Științe ale Educației
ȚVIRCUN Victor	doctor habilitat, profesor universitar, directorul Institutului Diplomatic al Ministerului Afacerilor Externe și Integrării Europene al Republicii Moldova
USATÎI Larisa	lector universitar, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”
VRABII Violeta	doctor în psihologie, lector universitar, Institutul de Științe ale Educației

Condiții de publicare
Cerințe pentru autorii care intenționează să publice articole științifice în Revista *UNIVERS PEDAGOGIC*, fondată și editată de Institutul de Științe ale Educației al Ministerului Educației, Culturii și Cercetării din Republica Moldova

ISNN 1811-5470

E-mail:

Autorii, din Republica Moldova și de peste hotare, care intenționează să prezinte spre publicare în Revista științifică de pedagogie și psihologie a Institutului de Științe ale Educației „Univers Pedagogic" articole din domeniul științelor educației, pedagogiei și psihologiei, sunt atenționați cu privire la necesitatea respectării unor anumite criterii.

Conținutul articolului trebuie să fie axat pe tematici/probleme științifice de rezonanță fundamentală și aplicativă, să corespundă unui înalt nivel științific, să fie original, să conțină o noutate, să nu fi apărut în altă publicație. Afirmațiile teoretice trebuie să fie confirmate prin argumente bine puse la punct. Lucrarea trebuie să prezinte interes atât pentru comunitatea științifică și pedagogică, cât și pentru cititorii revistei. În mod indispensabil, articolul trebuie să indice distincția dintre viziunea autorului, rezultatele obținute de el și publicațiile anterioare din domeniul de referință.

Articolul prezentat la redacție va fi scris în conformitate cu cerințele general acceptate pentru asemenea publicații, cu două luni înainte de publicare, pe suport electronic și tipărite, în limba română sau, respectiv, în una dintre limbile de circulație internațională (engleză, germană, franceză, rusă). Textul va fi tipărit pe o singură parte a filei. Articolul va fi semnat de către autor pe fiecare pagină și se va fixa data prezentării.

Elementele grafice (*tabele* și *figuri*) vor fi prezentate în original sau exportate în format PDF, iar imaginile la o rezoluție nu mai mică 250-300 dpi, și vor fi plasate, nemijlocit, imediat după referința respectivă din text. Toate elementele vor fi însoțite în mod obligatoriu de denumire și număr de ordine (deasupra tabelului, sub figură), sursă și informație suplimentară, la necesitate:note, legendă (sub element). În prezența elementelor grafice, autorii sunt rugați să țină cont de formatul revistei. Într-un articol se acceptă până la 5-8 figuri/tabele.

Textul va fi prezentat: cu Times New Roman, 14 pt; interval – 1,5; paper size: A4 210 x 297 mm; margini: top – 15 mm, bottom – 20 mm, left – 20 mm, right – 20 mm, alineat – 10 mm. Lucrarea va conține maximum 12 pagini A4.

Structura articolului: Articolul trebuie să fie elaborat în conformitate cu elementele esențiale ale parametrilor următori:

Meta elementele articolului în limbile română și engleză: specialitatea științifică, CZU, DOI-identificator unic pentru documente în spațiu online, sensul ©-dreptul de autor;

Notă: CZU și DOI sunt în competența redacției revistei (aceste metaelemente nu sunt verificate de antiplagiat);

1. Titlul articolului (Times New Roman, bold, 14 pt, centrat în limba română/rusă și l. engleză/franceză);
2. Autorul (ii) articolului (Pentru fiecare autor: *numele, prenumele complete, titlul și gradul științific,funcția, instituția/organizația și adresa acesteia, țara, adresa electronică a autorului.*);
3. Rezumatul (Times New Roman, 12 pt, cursiv, cca 300 de semne, în limbile română/rusă și engleză/franceză);
4. Cuvintele-cheie (în limbile română/rusă și engleză/franceză);

Structura/corpusul articolului

Introducerea: Identificarea problemei în context general și corelarea ei cu problematica științifică și praxiologică a domeniului;

Excurs analitic al investigațiilor și publicațiilor recente în care sunt vizualizate aspecte ale problemei identificate și asupra cărora autorul își ancorează textul; identificarea aspectelor/părților care nu au fost/nu sunt abordate/rezolvate în problematica generală; fundamentarea/evidențierea aspectului actual al investigației.

Metodologia:

Formularea/evidențierea scopului investigației;

Formularea/evidențierea obiectivului/obiectivelor investigației;

Utilizarea/aplicarea metodelor și tehnologiilor în realizarea investigației.

Rezultatele scontate:

Argumentarea materialului de bază al investigației în baza rezultatelor științifice/teoretice obținute;

Compararea/argumentarea rezultatelor obținute cu rezultatele altor investigații din domeniu.

Concluzii:

Concluziile investigațiilor semnifică un aspect important al investigației și sunt expuse la finalul textului;

Sunt identificate recomandări și expuse perspective investigative în direcția/în domeniul respectiv.

Referințele bibliografice

Bibliografia/Surse bibliografice (nu sunt verificate de antiplagiat).

Referințele bibliografice se vor plasa la sfârșitul articolului în ordine alfabetică (*Nume, prenume, titlu, publicație, editură, an, pagini – cu Times New Roman, 12, Alignment left*). Bibliografia va conține până la 10 surse bibliografice. În text se vor indica toate trimiterile bibliografice (de exemplu [5]).

Important:

nu este recomandat să fie utilizate în text materiale deja publicate. În cazul când aveți astfel de materiale corelative textului respectiv, indicați în text că problema respectivă a fost abordată în revista/sursa respectivă;

nu inventați străduiți asupra diverselor semne, virgule etc. acolo unde ele nu sunt necesare;

nu modificați în cuvinte literele din alfabetul rus cu litere din alfabetul român și viceversa.

La prezentarea articolului, autorul va semna Declarația privind responsabilitatea pentru autenticitatea materialului propus spre publicare cu următorul conținut:

Notă: *Subsemnatul(a), declar pe proprie răspundere că lucrarea prezentată (titlul articolului) ______ ______________________________ este autentică, fără tentă de plagiat.*

Data prezentării: ____________

Semnătura:________________

Note: *Undersigned, declare under own responsibility that the work submitted(title of the article)______________________________ is authentic, without touch of plagiarism.*

Date of submission: ______________

Signature:____________________

Autorii poartă întreaga responsabilitate pentru conținutul articolelor prezentate !

Univers Pedagogic

Revistă științifică
de pedagogie și psihologie
Nr. **4** (64) 2019

Hârtie ofset. Tipar ofset. Font: Cambria
Format 60x84/⅛. Tiraj: 536 ex. Com. nr.
ÎSFEP „Tipografia Centrală", str. Florilor, 1
MD-2068, mun. Chișinău, Republica Moldova